Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9870268
Centre d'intérêt: 755

Deshaies, Paul-André.

Intégration de l'auditif et du visuel par une approche éclectique de l'enseignement de la langue seconde au Québec / par Paul-André Deshaies. -- [Trois-Rivières?] : P.-A. Deshaies, 1984.
iii, 105 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation".
Bibliogr.: f. 99-105.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Langue seconde * Anglais (Langue) * Méthode d'apprentissage * Méthode d'enseignement * Profil d'apprentissage

Identificateur(s) de nom: McArthur, Tom

Identificateur(s) de sujet: Eclectisme (Méthode d'enseignement) * Style d'apprentissage

La recherche vise à démontrer la pertinence d'une méthode éclectique dans l'enseignement d'une langue seconde. L'auteur fait d'abord l'historique des approches et méthodes d'enseignement des langues secondes et étrangères en Europe et aux Etats-Unis, puis au Québec. Il s'appuie sur le schéma de McArthur qui distingue cinq courants principaux dans l'enseignement des langues étrangères: la méthode grammaire-traduction, les méthodes directes, les méthodes et approches structurale, linguistique et audiolinguale, l'approche situationnelle et l'approche communicative. L'auteur analyse ensuite les différents styles d'apprentissage, en s'attardant sur les profils qui semblent plus universels. Puis, il approfondit le concept d'éclectisme dans l'enseignement d'une langue seconde. Il énumère et définit tous les éléments qui devraient se retrouver dans une telle méthode. Enfin, il présente la théorie du paradigme circulaire de McArthur, où l'enseignant, les étudiants et le matériel didactique ne se trouvent plus dans un ordre de priorité linéaire, mais tendent à suivre un mouvement de circularité dans lequel chaque élément est susceptible, selon les besoins, de devenir dominant.

Type de document: r

EDUQ 88/0268

Université du Québec à Trois-Rivières

☐ Mémoire
☑ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

# Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

Nom du candidat: Paul-André Deshaies

Diplôme postulé: Maîtrise en Education

Nom du directeur de recherche: Tom McArthur

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu): -

Titre du travail de recherche: Intégration de l'Auditif et du Visuel par une Approche Eclectique de l'Enseignement de la Langue Seconde au Québec.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE
TROIS-RIVIÈRES

**Résumé:***

EDUQ 8870268

Notre recherche vise principalement à démontrer la pertinence d'un enseignement éclectique en langue cible. Cet objectif qui constitue l'élément majeur de ce mémoire se veut, en quelque sorte, notre alternative à toute méthodologie dogmatique en langue seconde ou étrangère.

L'intérêt pour ce sujet provient, en grande partie, d'un mécontentement que nous avons ressenti à la lecture des nouveaux programmes d'études du ministère. L'introduction expose, à cet effet, les lacunes que nous avons pu observer à partir de ces documents.

Dans le premier chapitre, nous discutons de l'historique des approches et méthodes d'enseignement des langues secondes et étrangères en Europe et aux Etats-Unis. Pour ce faire, nous adoptons le schéma proposé par McArthur dans A Foundation Course for Language Teachers dans lequel l'auteur décrit cinq courants principaux à savoir: la méthode grammaire-traduction, les méthodes directes, l'approche audiolinguale ou structurale, l'approche situationnelle, l'approche communicative. L'étude de ces diverses approches et méthodes nous amène ainsi à constater que l'on a toujours privilégié, d'une époque à l'autre, une idéologie ou pourrait-on dire une mode à sens unique. En un mot, chaque courant langagier a eu ses défenseurs et ses détracteurs et pire encore ses "élites d'apprenants".

* *Le résumé doit être dactylographié à double interligne*

Le deuxième chapitre renforce ces nombreuses évidences. L'étude de l'évolution de l'enseignement de l'anglais, langue seconde au Québec nous fournit, en effet, une autre preuve marquante d'un pareil phénomène.

Au troisième chapitre, nous abordons une analyse sur les styles d'apprentissage au cours de laquelle nous tentons de cerner des limites quant à leur nombre et d'identifier, en outre, les profils qui semblent être davantage universels.

Le quatrième chapitre, pour sa part, approfondit le concept de l'éclectisme dans l'enseignement d'une seconde langue. Dans ces pages, on y énumère et définit tous les éléments qui, pour nous, devraient composer une telle conception méthodologique.

Enfin, nous concluons en nous associant au "paradigme circulaire" de McArthur par lequel l'enseignant, les étudiants et les matériels ne sont plus dans un ordre de priorité linéaire mais plutôt dans un mouvement de circularité constante.

Paul-André Deshaies

Signature du candidat

Date: Le 3 novembre 1983

Signature du directeur de recherche

Date:

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date:

UNIVERSITE DU QUEBEC

# INTEGRATION DE L'AUDITIF ET DU VISUEL PAR UNE APPROCHE ECLECTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE SECONDE AU QUEBEC

par

Paul-André DESHAIES

Programme de Maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

Décembre 1984

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
BIBLIOTHÈQUE

TABLE DES MATIERES


RESUME..... ii

REMERCIEMENTS..... iv

INTRODUCTION..... 1

CHAPITRE I: Historique des approches et méthodes d'enseignement des langues secondes et étrangères en Europe et aux Etats-Unis..... 6

1.1 Définition des termes "approche" et "méthode"..... 7
1.2 La méthode grammaire-traduction..... 8
1.3 Les méthodes directes..... 11
1.4 L'approche audiolinguale ou structurale..... 16
1.5 L'approche situationnelle..... 23
1.6 L'approche communicative..... 25

CHAPITRE II: Evolution de l'enseignement de l'anglais, langue seconde au Québec..... 30

2.1 Les débuts d'enseignement de la langue seconde (1760 à 1920)..... 31

a)Période de 1760 à 1840..... 31
b)Période de 1840 à 1920..... 35

2.2 Les programmes d'études gouvernementaux (1920 à 1982)..... 39

a)Période de 1920 à 1960..... 39
b)Période de 1960 à 1970..... 45
c)Période de 1970 à 1980..... 49
d)Les années 1981 et 1982: les nouveaux programmes d'études..... 50

CHAPITRE III: L'approche éclectique et les styles d'apprentissage..... 56

3.1 Les styles cognitifs..... 57
3.2 Les styles affectifs..... 58
3.3 Les styles psychologiques..... 60
3.4 La théorie de Lafontaine..... 64
3.5 La théorie de de la Garanderie..... 66

CHAPITRE IV: Les composantes de l'approche éclectique..... 72

4.1 L'enseignant..... 73
4.2 L'outil didactique..... 82

CONCLUSION..... 93

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES..... 99

## RESUME

Notre recherche vise principalement à démontrer la pertinence d'un enseignement éclectique en langue cible. Cet objectif qui constitue l'élément majeur de ce mémoire se veut, en quelque sorte, notre alternative à toute méthodologie dogmatique en langue seconde ou étrangère.

L'intérêt pour ce sujet provient, en grande partie, d'un mécontentement que nous avons ressenti à la lecture des nouveaux programmes d'études du ministère. L'introduction expose, à cet effet, les lacunes que nous avons pu observer à partir de ces documents.

Dans le premier chapitre, nous discutons de l'historique des approches et méthodes d'enseignement des langues secondes et étrangères en Europe et aux Etats-Unis. Pour ce faire, nous adoptons le schéma proposé par McArthur dans A Foundation Course for Language Teachers dans lequel l'auteur décrit cinq courants principaux à savoir: la méthode grammaire-traduction, les méthodes directes, les méthodes et approches structurale, linguistique et audiolinguale, l'approche situationnelle, l'approche communicative. L'étude de ces diverses approches et méthodes nous amène ainsi à constater que l'on a toujours privilégié, d'une époque à l'autre, une idéologie ou pourrait-on dire une mode à sens unique. En un mot, chaque courant langagier a eu ses défenseurs et ses détracteurs et pire encore ses "élites d'apprenants".

Le deuxième chapitre renforce ces nombreuses évidences. L'étude de l'évolution de l'enseignement de l'anglais, langue seconde au Québec nous fournit, en effet, une autre preuve marquante d'un pareil phénomène.

Au troisième chapitre, nous abordons une analyse sur les styles d'apprentissage au cours de laquelle nous tentons de cerner des limites quant à leur nombre et d'identifier, en outre, les profils qui semblent être davantage universels.

Le quatrième chapitre, pour sa part, approfondit le concept de l'éclectisme dans l'enseignement d'une seconde langue. Dans ces pages, on y énumère et définit tous les éléments qui, pour nous, devraient composer une telle conception méthodologique.

Enfin, nous concluons en nous associant au "paradigme circulaire" de McArthur par lequel l'enseignant, les étudiants et les matériels ne sont plus dans un ordre de priorité linéaire mais plutôt dans un mouvement de circularité constante.

## REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer nos profonds remerciements à notre directeur de recherche M. Tom McArthur qui a su inlassablement nous guider et nous encourager tout au long de ce travail. Également, M. Georges Croteau de qui nous sommes redevables pour les précieux renseignements concernant la démarche historique. M. Marcel Beaumont qui, par ses cours, a éveillé en nous un certain sens critique. Enfin, M. Gérard Leboeuf pour nous avoir permis de consulter des volumes de sa collection.

# INTRODUCTION

Au cours de ces dernières années, le ministère de l'Education du Québec a entrepris un vaste projet ayant pour but de réorganiser l'ensemble de son système éducatif. Dans le document intitulé L'Ecole Québécoise: Enoncé de Politique et Plan d'Action se retrouvent effectivement les divers moyens d'action retenus par le gouvernement pour y effectuer, à plus ou moins long terme, une réforme complète de l'institution scolaire. Cette réforme s'attarde, entre autres, à créer des programmes qui puissent répondre enfin aux nombreuses lacunes décelées dans les anciens programmes-cadres. C'est dans une perspective soi-disant humaniste que semble découler finalement l'élaboration de ces nouveaux contenus didactiques:

> Les nouveaux programmes viseront toutefois à présenter des objectifs et des contenus de formation suffisamment clairs pour faciliter l'action du maître en classe et le progrès continu de l'élève. L'idée maîtresse qui inspire le ministère est d'assurer à tous les milieux un enseignement de qualité, tout en leur permettant de l'adapter à leur situation particulière. De plus, le ministère de l'Education, en révisant les programmes pour l'ensemble du Québec, veut agir dans un esprit d'équité envers les différents milieux et assurer à tous une plus grande égalité des chances. [1]

L'enseignement de l'anglais, langue seconde, figure parmi les différentes matières touchées par cette réforme ministé-

---

[1] MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1979 L'Ecole Québécoise: Enoncé de Politique et Plan d'Action, Québec: Ministère de l'Education, p. 89.

rielle. Déjà, en décembre 1981, l'on franchissait un pas important avec la publication finale du Programme d'Etudes, Primaire, Anglais, langue seconde; [1] au secondaire, une étape semblable se concrétisait par une version préliminaire du programme d'études de premier cycle en février 1982. [2]

Il serait difficile d'établir un bilan des ouvrages écrits jusqu'à maintenant sur cette discipline. En effet, depuis les années 50, des milliers de publications ont paru autant en Europe qu'en Amérique, apportant ainsi une immense richesse au domaine de l'enseignement des langues.

Le Québec, bien sûr, n'a nullement été épargné par toute cette vague littéraire. Pour cette raison, il ne faudrait pas s'étonner que l'on cherche nous aussi à suivre les mouvements de cette évolution.

Comme nous l'avons indiqué, les nouveaux programmes se veulent, en soi, une réponse aux faiblesses des programmes-cadres actuels, lesquels se sont caractérisés jusqu'ici exclusivement par des contenus fondés sur le béhaviorisme et le structuralisme. Ce que l'on propose de neuf est un enseignement axé cette fois sur la communication, nouvel objectif qui s'inscrit

---

1 MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1981 Programme d'Etudes, Primaire, Anglais, langue seconde, 16-2204, Québec: Ministère de l'Éducation.

2 MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1982 Programme d'Etudes, Anglais, langue seconde, Premier cycle secondaire, Version préliminaire, 16-3251, Québec: Ministère de l'Éducation.

dans cette tendance méthodologique universelle d'enseignement des langues secondes et étrangères:

> Les deux programmes insistent sur la nécessité de placer l'élève dans des situations réelles de communication qui actualisent la compréhension et la production de discours oraux et écrits. De ce fait, ils subordonnent la connaissance de la langue et des règles qui la régissent aux habiletés à communiquer. 1

La composition des programmes tient compte aussi en particulier de données d'études préalables recueillies et analysées par le ministère. Celles-ci permirent d'identifier les intérêts et les besoins langagiers des étudiants québécois [2] et jetèrent des bases sur lesquelles pouvaient enfin s'élaborer des contenus davantage significatifs pour tous les apprenants. Bref, tout ceci devait conduire finalement à l'élaboration de maté-

---

1 MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1981), 16-2204, op. cit., p. 14.

2 GEORGEAULT, P. et M. DANAN
1977 Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires, Études et documents, D.G.D.P., Québec: Ministère de l'Éducation.

MALENFANT-LOISELLE, L. et J.M. JONES
1978 Recherche des centres d'intérêts et des besoins langagiers des élèves de 9 à 11 ans en vue de l'élaboration du programme, langue seconde, niveau primaire, 16-2204-02, Québec: Ministère de l'Éducation.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1979 Enquête en vue de déterminer l'influence de l'environnement linguistique des élèves des 1er, 2ième et 3ième secondaires sur l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, 16-3233-02, Québec: Ministère de l'Éducation.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1980 Analyse des besoins langagiers en anglais, langue seconde chez les élèves des quatrième et cinquième secondaires des écoles publiques du Québec, 16-3224-09, Québec: Ministère de l'Éducation.

riels beaucoup plus adaptés aux différences individuelles. Sur ce point, le programme d'études de premier cycle secondaire est vraiment sans ambiguité:

> Au cours du processus qui a mené à l'élaboration du présent programme, il a fallu tenir compte des recherches en pédagogie générale et en linguistique appliquée qui amènent à penser que le programme devrait respecter les différentes stratégies d'apprentissage. [1]

Or, c'est ici justement qu'apparaissent à la fois la contradiction et l'imprécision. En effet, comment peut-on réellement croire, d'une part, respecter les stratégies individuelles d'apprentissage dans une approche de type "dogmatique"? Et, d'autre part, à quelles stratégies désire-t-on vraiment associer le modèle que l'on privilégie? En somme, deux éléments importants que l'on a complètement omis d'approfondir.

Le mémoire que nous présentons cherche, en conséquence, à solutionner cette double interrogation. Plus particulièrement, il vise à démontrer la pertinence de la présente synthèse:

(1) L'enseignement de la langue seconde par l'approche éclectique décrite par McArthur par laquelle l'on combine des éléments d'autres approches méthodologiques.

(2) Les théories du neurologiste québécois Raymond Lafontaine et du philosophe français Antoine de La Garanderie relativement à l'existence d'un mode binaire universel d'apprentissage, auditif et visuel.

---

[1] MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1982), 16-3251, op. cit., p. v.

[2] Nous désignons, dans le cas présent, "approche dogmatique" celle qui requiert que tous les apprenants fonctionnent dans un modèle méthodologique identique.

En fait, l'ensemble de ces deux énoncés constitue l'objectif principal de notre travail tout en étant, pour nous, l'alternative logique à un enseignement de la langue cible fondé sur un véritable respect des stratégies d'apprentissage et visant une plus grande égalité des chances.

Plus particulièrement, nous nous attarderons au chapitre un à l'analyse historique des approches et méthodes d'enseignement des langues secondes et étrangères en Europe et aux Etats-Unis; semblable démarche fera l'objet du second chapitre où nous traiterons alors de l'évolution de l'enseignement de l'anglais, langue seconde au Québec; enfin, au chapitre trois nous verrons des études révélatrices portant sur les styles d'apprentissage pour finalement en arriver au quatrième chapitre à présenter notre conception de l'approche éclectique.

# CHAPITRE I

## Historique des approches et méthodes d'enseignement des langues secondes et étrangères en Europe et aux Etats-Unis

L'enseignement des langues secondes et étrangères reflète, de par son histoire, une véritable révolution en soi. En Europe comme en Amérique, le développement à travers les siècles de nouvelles approches ou méthodes démontre bien que cet enseignement n'est nullement un phénomène statique. Faire le tableau précis de cette évolution n'est guère chose aussi facile cependant. Tout d'abord, les nombreux changements qui se sont opérés dans la plupart des pays ne furent pas nécessairement identiques aux mêmes époques. De plus, les classifications varient énormément dépendamment des auteurs auprès desquels l'on puise cette information. Ainsi, par exemple, Mackey (1972) dans son ouvrage intitulé Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues distingue dix-sept types de méthodes [1] qu'il considère représentatives des diverses étapes de ces moments historiques et qui sont encore en usage, selon lui, dans certaines parties du monde.

---

[1] La méthode directe, la méthode naturelle, la méthode psychologique, la méthode phonétique, la méthode par la lecture, la méthode par la grammaire, la méthode par la traduction, la méthode grammaire-traduction, la méthode éclectique, la méthode thématique ou par centre d'intérêt, la méthode sélective ou par limitation de la langue, la méthode imitation-mémorisation, la méthode par la pratique à la théorie, la méthode par les congénères, la méthode différentielle, la méthode audio-linguale et la méthode audio-visuelle.

Pour sa part, Agop Hacikyan (1967) dans Méthodologie de l'Enseignement de l'Anglais comme langue seconde, Handbook of Methodology of Teaching English as a Second Language ne se réfère qu'à huit types. [1]

Pour ce qui a trait à l'analyse des diverses phases historiques nous avons préféré cependant nous attarder davantage au récent volume A Foundation Course for Language Teachers écrit par Tom McArthur (1983). Dans le troisième chapitre de ce livre, l'auteur énumère et décrit diachroniquement les cinq courants majeurs dans l'évolution de l'enseignement des langues secondes et étrangères jusqu'à nos jours: la méthode grammaire-traduction, les méthodes directes, les méthodes et approches structurale, linguistique et audiolinguale, l'approche situationnelle et enfin l'approche communicative. [2]

1.1 Définition des termes "approche" et "méthode"

En tout premier lieu, nous croyons nécessaire de faire une distinction entre les termes "approche" et "méthode" car certains auteurs en font eux-mêmes de légères nuances. Ainsi, Strevens définit le premier de ces mots de la façon suivante:

> By approach is meant a commitment to particular, specified points of view - to an ideology, one might say - about language teaching. 3

---

1 The Direct Method, the Oral Approach or the Linguistic Method, Palmer's Oral Method, the Situational Method, the Language Control Method, the Natural Method, the Grammar-Translation Method, the Eclectic Method.

2 Traduction française des termes utilisés dans le volume.

3 STREVENS, Peter
1977 New Orientations in the Teaching of English, Great Britain: Oxford University Press, p. 23.

Edward Anthony, quant à lui, retient du mot "méthode" la définition qui suit:

> A method is an overall plan for the orderly presentation of language material (...) all of which is based upon the selected approach (...) A method is procedural. Within one approach, there can be many methods the choice of which is usually influenced by the nature of the students. 1

Les mots "approche" et "méthode" ont donc, par conséquent, un sens qui leur est bien propre; le premier se réfère à l'idéologie et le second à la démarche pédagogique. Cependant, ces termes sont parfois confondus autant dans la pratique que dans les écrits.

## 1.2 La méthode grammaire-traduction

Tel que mentionné par McArthur et admis généralement par la majorité des auteurs, la juxtaposition grammaire-traduction aurait été le premier courant connu en ce qui a trait à l'enseignement d'une langue cible. Cette méthode tient ses origines de l'enseignement traditionnel des langues classiques grecque et latine. Comme son titre l'indique, ce type d'enseignement faisait de la grammaire et de la traduction les deux activités principales de la classe de langue. En fait, à l'intérieur d'une telle approche, l'étudiant devait mémoriser des règles grammaticales et des listes de mots pour ensuite transférer ces connaissances mémorisées dans des exercices de traduction littérale de la langue cible à la langue maternelle et vice-versa. En un mot, la

---

1 MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1982 Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire, 51-3889-03, Québec: Ministère de l'Éducation, p. 8.

connaissance de la grammaire et du vocabulaire devenait une fin en soi.

Les reproches formulés à l'égard de cette méthode sont très nombreux. André Boudreau dans son article "Vers un enseignement pertinent de la langue" soutient que la méthode grammaire-traduction "entraînait un certain élitisme dans l'acquisition des langues (...) quelques élèves seulement réussissant à acquérir une connaissance élémentaire du lexique, des règles grammaticales et de leurs exceptions, une connaissance plus modeste encore de textes écrits extraits de la littérature des siècles passés". [1] Certains auteurs affirment même que c'est aller à l'encontre des principes de la traduction que de faire usage de cette discipline dans les débuts d'apprentissage d'une nouvelle langue. "Si la traduction, notent Vinay et Darbelnet, est avant tout une discipline comparée, il s'ensuit qu'elle suppose connus les objets qu'elle rapproche, à savoir les deux langues en présence." [2]

A l'époque où cette méthode semblait vraisemblablement la plus prospère, elle ne réussit guère toutefois à esquiver com-

---

1 BOUDREAU, André
1977 "Vers un enseignement pertinent de la langue", Association canadienne de linguistique appliquée, publication B-62, Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, p. 17.

2 VINAY, J.P. et J. DARBELNET
1971 Stylistique comparée du français et de l'anglais, Montréal: Beauchemin, p. 25.

plètement les contrecoups de ses adversaires. Ainsi, Jean Amos Comenius (1592-1670), aussi connu sous son nom véritable de Johann Amos Comensky, allait s'élever contre les abus de cette forme d'enseignement. Dans son Didactica Magna (1632) celui-ci souligne: "All languages are easier to learn by practice than from rules." [1] Dans un autre de ses ouvrages Orbis pictus (1658) il devient le premier, dit-on, à utiliser l'image comme technique d'enseignement de la langue seconde.

D'autres personnages tels que John Locke (1632-1704) et Bernard Basedow (1723-1790) partagèrent certaines idées de la thèse de Comenius. Malheureusement, dans l'ensemble, très peu adhérèrent à cette idéologie et, comme conséquence, l'enseignement de type traditionnel se perpétua. Ainsi, avec l'influence surtout des écrits de Karl Plötz (1819-1881), l'enseignement des langues en Europe continua selon la formule des langues classiques:

> Il était surtout question de se servir de la langue maternelle pour apprendre la langue seconde, ce qui comportait, apprendre par coeur des règles de grammaire, apprendre à mettre aux mots des étiquettes grammaticales et apprendre à appliquer la règle en traduisant des phrases. 2

---

1 BROOKS, Nelson
1964 Language and Language Learning, New York: Harcourt, Brace & World, inc., second edition, p. 154.

2 MACKEY, William Francis
1972 Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues, France: Didier, Nouvelle édition traduite et mise à jour par Lorne Laforge, p. 200.

En un mot, jusque vers la fin du XIXe siècle, l'enseignement des langues secondes et étrangères ne s'inspire, somme toute, que des techniques de la méthode grammaire-traduction.

## 1.3 Les méthodes directes

Cependant, vers la seconde moitié du XIXe siècle un mouvement commença à se développer en Europe, principalement en France, en Allemagne et en Angleterre. Aux Etats-Unis, cette même tendance fut cependant beaucoup plus modeste. C'est, en fait, ce que les auteurs nomment communément la "méthode directe". En référence à celle-ci, Robert L. Politzer souligne:

> The so-called direct method is based on the rationale that interference from the native language is the archenemy of all language learning and that the foreign language can be learned easily and correctly only if the native language is bypassed altogether in the learning process. 1

Donc, comme l'indique cette définition de Politzer, cette nouvelle approche s'oppose totalement à celle véhiculée par les tenants de la méthode grammaire-traduction. A vrai dire, cependant, il est sans doute beaucoup plus approprié de parler dans ce cas-ci de "méthodes directes" car, en réalité, trois principaux courants semblent étroitement liés à ce mouvement: (a) La méthode naturelle (b) La méthode psychologique (c) La méthode phonétique.

---

1 POLITZER, Robert L.
1970 Foreign Language Learning, New Jersey: Prentice-Hall, inc., p. 13.

(a) La méthode naturelle

La première est couramment associée à deux personnages, Lambert Sauveur et Theophilus Heness. Ces derniers prônèrent un enseignement de la langue seconde selon des procédés naturels c'est-à-dire de la même façon que l'enfant apprend sa propre langue maternelle sans référence aucune à l'analyse grammaticale ou encore à la littérature. Fort de leur théorie, ils réussirent à incorporer ces principes dans plusieurs collèges américains pendant au moins une dizaine d'années (1884 à 1894).

Mais cette hypothèse stipulant qu'un apprentissage efficace de la langue seconde ne puisse se faire autrement que par procédés analogues à l'acquisition de notre langue maternelle est facilement réfutable. En effet, du simple point de vue psychologique il existe une énorme différence entre ces deux niveaux d'apprentissage. Comme l'affirme Robert Lado dans un de ses volumes:

> The child is forced to learn the first language because he has no other effective way to express his wants. In learning a second language this compulsion is largely missing, since the student knows that he can communicate through his native language when necessary. 1

De plus, si on se réfère aux différents stades de développement intellectuel de Piaget, il devient alors difficile de croire qu'un tel enseignement puisse être valable car celui-ci

---

1 LADO, Robert
1964 Language Teaching, New York: McGraw-Hill, Inc., pp. 5,6.

ignore complètement le développement cognitif et physiologique de l'apprenant.

(b) La méthode psychologique

Une deuxième catégorie des méthodes directes est celle que l'on appelle la méthode psychologique. Dès 1880, le français François Gouin publia son Art d'enseigner et d'étudier les langues. Comme l'explique Mackey, les idées exprimées par Gouin connurent beaucoup plus de succès en Angleterre, en Allemagne et aux Etats-Unis alors qu'en France cette publication passa plutôt inaperçue. En fait, ce que cet auteur véhiculait était un enseignement basé sur des principes de la psychologie, science passablement nouvelle à cette époque. La méthode psychologique de Gouin présente, en réalité, de nombreux points communs avec la méthode naturelle. Ce qu'elle y ajoute est un type d'exercice qui amène l'étudiant à répéter une série de phrases visant à décrire une action quelconque dans laquelle celui-ci se trouve à un moment donné. Cette façon de procéder, selon Gouin, s'apparente, au niveau psychologique, au discours autistique ou monologue du jeune enfant dans son début d'apprentissage de sa langue maternelle. Par cette technique Gouin y appliquait "les principes de l'association des idées, de la visualisation de l'apprentissage par le canal des sens, des centres d'intérêt, du jeu et de l'activité au sein de situations quotidiennes et familières (...)". [1] Pour Gouin, la phrase constituait l'unité de base du discours et chacune d'elles devait s'associer à une autre phrase afin de former une chaîne.

---

[1] MACKEY, op. cit., p. 201.

(c) La méthode phonétique

Un peu vers la même époque, une nouvelle notion vint s'ajouter aux méthodes directes. En effet, l'allemand Wilhelm Vietör soutenait dans son pamphlet Der Sprachunterricht muss umkehren (1882) que la phonétique devrait s'incorporer à l'enseignement des langues. L'introduction de cet élément n'allait nullement à l'encontre de l'idéologie générale des méthodes directes; Vietör lui-même restait fortement imprégné des idées de ce mouvement.

Cependant, comme pour la méthode grammaire-traduction, les méthodes directes ne manquèrent pas non plus d'être critiquées. Un des principaux reproches qu'on leur formulait était, par exemple, de n'avoir pas assez de cohérence et de structure; en d'autres mots, de posséder très peu de contenu même si, en pratique, rien n'empêchait le maître de planifier son cours. C'est ce que Franke, en soi, affirmait à cette époque faisant ainsi une distinction importante entre un enseignement par la méthode directe et un enseignement par immersion totale. Mais, dans la plupart des cas, le maître enseignait de façon tout à fait empirique. Comme le dit si bien Denis Girard: "Tout est permis du moment que le professeur s'entretient avec les élèves en langue étrangère." [1]

---

[1] GIRARD, Denis
1972 Linguistique appliquée et Didactique des langues, Paris: Armand Colin, p. 35.

Toutefois, au fur et à mesure des expériences, un certain souci pour le contenu commença à se dégager chez les derniers tenants de la méthode directe. C'est ce qui ressort, dans un sens, de l'ouvrage d'Otto Jespersen intitulé How to teach a Foreign Language (1904). En fait, une des choses que celui-ci préconisait était l'introduction d'activités de lecture:

> Certainly it seemed to Jespersen (...) that the main problem in language learning after the initial stage was not that of learning ordinary everyday speech, but of acquiring a "native-like" feeling for the language, especially in matters of literary style. [1]

Mais comme le dit Mackey, le succès de cette méthode fut, en réalité, très limité. En Angleterre, à vrai dire, elle ne garda la vedette que durant les années 1899 à 1924 pour ensuite connaître un déclin et y voir une autre remontée de l'ancienne méthode classique. Aux Etats-Unis, la méthode directe eut très peu d'impact. De fait, suite à un mandat de la Modern Language Association of America (1892) un groupe de professeurs de langue américaine en arrivèrent, lors de la publication de leur Report of the Committee of Twelve (1901), à la conclusion suivante:

> (...) l'on ne devrait pas considérer la faculté de converser comme une réalité de prime importance en soi, mais comme un auxiliaire aux fins plus nobles et plus élevées d'un humanisme, d'une érudition linguistique et d'une culture littéraire. 2

Néanmoins, il est intéressant de constater qu'en dépit du peu d'intérêt suscité aux Etats-Unis pour ce genre de méthode,

---

1 CHRISTOPHERSEN, Paul
1973 Second-language Learning, Myth and Reality, England: Penguin Education, p. 15.

2 MACKEY, op. cit., p. 205.

la persévérance de Maximilien Berlitz à cette même période est vraiment digne de mention. En somme, au niveau de sa philosophie, la méthode Berlitz de cette époque rejoignait passablement les fondements de la méthode directe. Mais comme pour cette dernière, la méthode Berlitz ne réussit pas plus à influencer l'idéologie générale du temps. Aussi, jusqu'au début pourrait-on dire de la Deuxième Guerre mondiale, l'enseignement des langues étrangères dans les divers états américains ne se résuma grosso modo qu'à un apprentissage par la lecture.

Dans un sens, apprendre à parler une langue seconde ou étrangère avait très peu d'intérêt du fait surtout que la plupart des gens avaient rarement l'occasion de mettre en pratique leurs connaissances orales de la langue cible. [1]

En Europe, par contre, il n'est pas étonnant que la méthode directe ait eu plus d'impact. Les conditions multiculturelles et multilingues expliquent en grande partie les raisons de ce succès pendant au moins un quart de siècle.

1.4 L'approche audiolinguale ou structurale

Avec le déclenchement de la guerre de nouveaux besoins langagiers se créent inévitablement. Aussi, l'armée américaine, avec la collaboration de plusieurs universités et organismes

---

[1] Algernon Coleman (1931) dans son volume Experiments and Studies in Modern Language Teaching résuma les résultats de recherches entreprises entre 1923 et 1927 par la Modern Foreign Language Study et en vint à la conclusion que l'apprentissage d'une langue cible ne devrait se faire que par la lecture.

éducatifs, en vient rapidement à mettre sur pied un programme spécial pour l'apprentissage des langues étrangères connu sous le nom de ASTP (Army Specialized Training Programme). Il est évident que devant l'obligation d'occuper militairement diverses positions stratégiques à travers le monde, cela devient une urgence et, par le fait même, l'on se doit d'obtenir des résultats satisfaisants et cela dans un court laps de temps.

La méthode de l'armée tire ses idées de plusieurs sources comme, par exemple, des linguistes Edward Sapir et Leonard Bloomfield. Ce dernier surtout, considéré comme le chef de file de la linguistique structurale américaine, eut vraiment un impact incontestable sur l'élaboration de ces matériels d'enseignement. J. Wesley Childers dans Foreign Language Teaching énumère les principales caractéristiques de ce type de méthode:

(1) Maximum course content in minimum time.
(2) High standards of student selection and performance.
(3) Superb motivation.
(4) Integration of area studies with language.
(5) Objectives clearly defined.
(6) Classes were small. [1]

En réalité, son succès fut tel que l'on décida après la guerre d'incorporer un programme semblable dans les

---

[1] CHILDERS, J. Wesley
1968 Foreign Language Teaching, New York: The Center for Applied Research in Education, Inc., pp. 45-46.

différents établissements scolaires américains avec bien sûr certains ajouts donnant naissance du même coup à la New Key de l'enseignement des langues étrangères aux Etats-Unis. Et c'est ainsi que vers les années 1950 le nouveau terme "audio-lingual" se crée.

La méthode audiolinguale américaine subit l'énorme influence de la psychologie béhavioriste qui, de pair avec les théories linguistiques, allait constituer un autre point tournant dans l'enseignement des langues.

Afin de mieux comprendre tout l'impact de la psychologie à cette époque, il est nécessaire, à notre avis, d'en dégager ici brièvement les origines.

Pavlov

Les premières données sur le béhaviorisme nous viennent du physiologiste russe Ivan Pavlov (1849-1936). Celui-ci nota lors de ses expériences avec les chiens qu'un stimulus neutre pouvait déclencher une réponse chez l'animal. Il découvrit, en effet, qu'un chien salivait au tintement d'une cloche si cette dernière était associée avec l'heure des repas. C'est de ce scientiste, en somme, que nous vient le concept-clef du réflexe conditionné, c'est-à-dire du stimulus - réponse ou

**S-R**

Watson

Evidemment, la question qui se posait était de savoir si pareil phénomène pouvait exister chez l'être humain. L'américain John Broadus Watson (1878-1958) le démontra de façon spectaculaire sur un jeune garçon nommé Albert. Au début de l'expérience,

Watson mis l'enfant en présence d'un rat blanc. Très vite, il nota que Albert s'intéressa vraiment à l'animal. Par la suite, Watson fit retentir un bruit violent dès que l'enfant se retrouvait de nouveau avec l'animal. Ce bruit déclencha une réaction de peur (réflexe inconditionnel) et Albert finit par craindre définitivement le rat ainsi que tout autre objet associé à la couleur blanche.

**S-R**

Skinner

Skinner (1904- ), quant à lui, alla encore plus loin en ajoutant à la thèse béhavioriste celle du "comportement opérant". De par cette théorie, un stimulus entraîne une réponse qui se renforce négativement ou positivement par les effets qu'elle provoque. En un mot, le sujet devient conscient de ce qu'il fait et n'agit plus d'une manière exclusivement involontaire. Cette "excitation" l'amène, en d'autres termes, soit au refus ou au désir de reproduire une même séquence.

**S-R-C**

Mais, que l'on parle de réponse involontaire ou volontaire, le béhaviorisme demeure globalement un processus conduisant à la formation de réflexes ou encore à la maîtrise d'habiletés.

Or, si l'on se réfère aux quatre assumptions de la méthode audiolinguale décrites par Rivers, on s'aperçoit facilement

que la première d'entre elles s'apparente à cette loi:

> (1) Foreign-language learning is basically a mechanical process of habit formation.
>
> (2) Language skills are learned more effectively if items of the foreign language are presented in spoken form before written form.
>
> (3) Analogy provides a better foundation for foreign-language learning than analysis.
>
> (4) The meanings which the words of a language have for the native speaker can be learned only in a matrix of allusions to the culture of the two people who speak that language. 1

Ainsi, dès que l'on parle de l'approche audiolinguale, il faut y associer nécessairement le béhaviorisme et le structuralisme. Par ce dernier, on s'intéressa principalement aux trois systèmes majeurs de la langue à savoir: le système phonologique, le système morphologique et enfin le système syntaxique.

Comme le laisse entendre McArthur, un mouvement analogue se développa en Angleterre dont Harold Palmer et Michael West s'étaient faits les principaux promoteurs:

> They had no wish to plunge unsuspecting students straight into real-life foreign-language conditions, and therefore emphasized the need for careful and appropriate selection, gradation and presentation in language courses, in all of which the organizer and the teacher could be fully aware of the grammatical, lexical and phonetic aspects of the materials, while the student need only be concerned with practice and acquisition. 2

---

1 RIVERS, Wilga M.
1972 The Psychologist and the Foreign-Language Teacher, Chicago: The University of Chicago Press, pp. 19-22.

2 MCARTHUR, Tom
1983 A Foundation Course for Language Teachers, London: Cambridge University Press, pp. 99-100.

| DETRACTEURS | DEFENSEURS |
|---|---|
| Mueller: Il souligne que les étudiants en général ne perçoivent aucun signal grammatical même à la suite de nombreux exercices de renforcement. | Carrol: Il croit que l'acquisition d'une langue seconde doit impliquer des noyaux desquels des réseaux de similarité peuvent être organisés afin de faciliter des choix et des stratégies. |
| Chomsky: Il y a très peu de valeur à acquérir par la pratique des structures linguistiques et à les utiliser comme base d'analyse. | Lado: L'acquisition par la pratique de structures linguistiques de la langue seconde empêche le phénomène d'interférence avec la langue maternelle. |
| Jakobovits: Il maintient que l'enfant, en soi, n'imite pas beaucoup, seulement 10% de la langue. Les règles que l'enfant découvre par lui-même sont plus importantes que la pratique de celles-ci au moyen d'exercices structuraux. | Wolfe: Il explique que le système de structures d'une langue est limité et qu'il peut être acquis et que le nombre de phrases pouvant être reproduites est illimité. |
| Olsson: L'évidence démontre que des exercices gradués des structures linguistiques sont très peu efficaces dans un enseignement de la langue seconde. | Juhasz: Il soutient que moins une activité psychologique est consciente donc automatique, davantage elle s'enracine dans le système nerveux. [1] |

[1] GODIN, Louise
1982 A Practical Application of a Study of Errors of College Francophone Students Learning English, publication B-108, Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, pp. 8-14.

Aux Etats-Unis, comme nous l'avons indiqué précédemment, les principes structuralistes se retrouvèrent chez des linguistes tels que Sapir et Bloomfield auxquels vinrent s'ajouter par la suite des personnes comme Fries et Lado. Fries, par exemple, avait noté qu'une des difficultés d'apprentissage de la langue étrangère venait très souvent d'une interférence avec la langue maternelle. En somme, fallait-il d'abord sonder le fonctionnement de la langue de départ pour ensuite bâtir un contenu, en langue cible, beaucoup plus scientifique. Suite à cette constation de Fries, Hacikyan note:

> Il s'ensuit que tout enseignement d'une langue étrangère, pour peu qu'il vise à être efficace et rapide, doit se faire à partir de l'économie de la langue maternelle, de façon que, d'une part, il s'appuie plus particulièrement sur les conflits de structure entre la langue source et la langue cible et que, d'autre part, il passe rapidement sur l'étude des structures de la langue étrangère qui comportent peu de difficultés, sinon aucune, en raison du parallélisme des structures entre les deux idiomes. 1

Contrairement aux critiques formulées à l'égard de la méthode grammaire-traduction et des méthodes directes, l'approche audiolinguale a peut-être reçu autant d'éloges que d'attaques. L'analyse qu'en fait Louise Godin dans une publication du Centre international de recherche sur le bilinguisme nous amène, à vrai dire, à cette constatation. Le tableau de la page suivante représente notre condensé des arguments de quelques détracteurs et défenseurs de l'approche audiolinguale cités par l'auteur dans cet article:

---

1 HACIKYAN, Agop
1967 Méthodologie de l'Enseignement de l'Anglais comme langue seconde, Montréal: Beauchemin, p. 61.

Bref, il nous apparaît de cette analyse de l'approche audiolinguale que trois éléments pourraient caractériser l'idéologie de cette période dans l'enseignement des langues:

(1) Acquisition de réflexes.

(2) Ordre séquentiel dans l'apparition des 4 habiletés linguistiques à savoir: écouter, parler, lire et écrire.

(3) Production de phrases généralement hors contexte.

## 1.5 L'approche situationnelle

Cependant, vers cette époque où la méthode audiolinguale tentait sans grand succès de s'implanter dans les écoles du continent américain, un mouvement sensiblement parallèle se développait en France et en Yougoslavie principalement au Centre audio-visuel de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud et à l'Institut de Phonétique de Zagreb et que l'on devait appeler ultérieurement "méthode audio-visuelle et structuro-globale" ou plus simplement encore "méthode audio-visuelle". Celle-ci, connue surtout grâce aux travaux du Professeur Guberina, se rattachait à trois grandes conceptions: (a) Conception linguistique: nature structurelle des langues (b) Conception physiopsychologique: interdépendance de la pensée et du langage (c)Conception méthodologique: primauté de la langue parlée. [1]

---

[1] RENARD, Raymond
1965 L'enseignement des langues vivantes par la méthode audio-visuelle et structuro-globale de Saint-Cloud-Zagreb, Paris: Didier, pp. 45-47.

Ce mouvement cherchait, en somme, à créer des situations qui donneraient davantage l'illusion de la réalité. Pour ce faire, on ajouta la représentation visuelle au dialogue. L'image, dans cette optique, devenait comme un "pont psychologique" qui facilitait le passage de la langue source à la langue cible.

C'est au britannique John Rupert Firth que l'on doit cependant d'avoir souligné l'importance d'un contexte de situation dans l'enseignement d'une langue:

> Meaning is best regarded (...) as a complex of relations of various kinds between the component terms of a context of situation. 1

L'image et le dialogue devenaient donc dans l'optique d'une approche audio-visuelle des éléments indissociables. Malgré cela, il faut dire néanmoins que l'on ne réussissait, même dans ce cas, qu'à simuler la réalité:

> The problem was to make simulated situations resemble real situations more successfully, how to get a wooden dialogue to turn - magically - into what one would say, hear and do in a real café or hotel. Better, the problem began to be perceived as how to avoid simulation and get the teacher-learner ensemble to create "authentic" and appropriate language of its own. 2

---

1 HARDING, David H.
1973 The New Pattern of Language Teaching, London: Longman, p. 49.

2 MCARTHUR, op. cit., p. 101.

## 1.6 L'approche communicative

Les diverses méthodologies dont nous avons fait mention jusqu'ici ont donc très peu réussi à rendre vraiment authentique l'apprentissage de la langue cible. En général, elles ont permis d'atteindre soit des habiletés grammaticales et littéraires, des habiletés totalement mécaniques ou encore une pseudo-communication à partir de dialogues déjà choisis à l'intention de l'apprenant. Aussi, depuis les années 70, pourrait-on dire, plusieurs ouvrages ont cherché finalement à définir ce que devraient être les fondements d'une approche à caractère dite communicative. En somme, pouvoir communiquer n'est-ce pas avoir acquis un savoir-faire utilisable dans toutes circonstances?

Comme le disent Allen et Widdowson:

> Il ne suffit pas de lire et d'écrire correctement une phrase, comme dans l'enseignement traditionnel, ni d'être capable de comprendre et de produire rapidement et automatiquement une phrase correcte en réponse à certains stimuli élémentaires, comme dans l'enseignement audio-visuel et audio-oral; il faut savoir utiliser les phrases appropriées à un contexte linguistique et à un contexte situationnel donné. En d'autres termes, il faut savoir, d'une part, combiner ces phrases dans des unités de communication plus vastes, comme le texte et le dialogue et, d'autre part, utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication. 1

---

1 Cité dans GIRARD, Denis
1977 L'enseignement des langues: où allons-nous?, Association canadienne de linguistique appliquée, publication B-62, Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, p. 109.

Pour Rivers et Temperley, la compétence communicative ou "skill-using" ne peut se concevoir sans une acquisition parallèle des habiletés linguistiques:

> (...) skill-getting and skill-using are continually proceeding hand in hand. There is genuine interaction from the beginning, with students exploring the full scope of what is being learned. Bridging the gap between skill-getting and skill-using is not automatic. Skill-getting activities must be so designed as to be already pseudo-communication, thus leading naturally into spontaneous communication activities. 1

Pour Littlewood également, la compétence commmunicative requiert un certain fondement langagier sans lequel l'acte de communication devient illusoire et irréalisable:

> The learner must attain as high a degree as possible of linguistic competence. That is, he must develop skill in manipulating the linguistic system, to the point where he can use it spontaneously and flexibly in order to express his intended message. The learner must distinguish between the forms which he has mastered as part of his linguistic competence, and the communicative functions that they perform. In other words, items mastered as part of a linguistic system must also be understood as part of a communicative system. 2

C'est, en grande partie, des écrits du sociolinguiste Dell Hymes que découle finalement cette préoccupation pour ce nouvel objectif qu'est la "compétence communicative" dans

---

1 RIVERS, Wilga M. et Mary S. TEMPERLEY
1978 A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language, New York: Oxford University Press, pp. 4-5.

2 LITTLEWOOD, William
1981 Communicative Language Teaching, An Introduction, London: Cambridge University Press, p. 6.

l'enseignement des langues. Cette nouvelle approche, en réalité, réfère à deux concepts principaux que l'on nomme "notion" et "fonction". Comme l'explique McArthur dans son volume:

> Notions relate to how we cut up the world into such things as time, space, location, movement, shape, emotions, attitudes and the like; functions would appear to relate to whether at any time we want to make, describe, move, change, etc., any thing as part of the situations in which we find ourselves. 1

Il faut ajouter cependant que tous les auteurs non pas nécessairement la même perception en ce qui touche cette méthodologie de communication. Pour Savignon, par exemple, la compétence communicative n'exige aucun pré-requis; elle devrait même, dans les faits, précéder la compétence linguistique. [2]

Jakòbovits et Gordon vont encore plus loin en soutenant que l'on devrait mener l'étudiant à une quelconque compétence à transiger (transactional engineering competence). [3]

Ainsi, comme on peut s'en rendre compte, cette récente méthodologie que l'on appelle "approche communicative" n'a elle même guère réussi jusqu'ici à établir vraiment un consensus. En un mot, constituera-t-elle un changement valable ou simplement une autre mode dans l'enseignement des langues?

---

1 MCARTHUR, op. cit., p. 121.

2 Cité dans PEREZ, Marcel
1982 Méthodologie de la Classe de Conversation: Vers un Enseignement de la Compétence à Communiquer, Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, p. 38.

3 JAKOBOVITS, Leon A. et Barbara GORDON
1974 The context of Foreign Language Teaching, Massachusetts: Newsbury House Publishers Inc., pp. 137-189.

Cette brève analyse historique des approches et méthodes d'enseignement des langues secondes et étrangères nous dépeint une réalité jusqu'ici irréfutable: toute approche ou méthode est sujette après un certain temps aux critiques et enfin au rejet. A vrai dire, l'évolution jusqu'ici a très clairement démontré ce phénomène. A la méthode grammaire-traduction, on reprocha de faire de l'enseignement des langues une discipline mentale ainsi qu'un art littéraire. A cela, on opposa alors par la méthode directe un enseignement totalement à l'extrême où tout devait se faire dans la langue cible mais dans lequel on négligea, par contre, la planification langagière. Dans les approches audiolinguale et situationnelle, la critique en était surtout aux notions d'habitudes et d'imitation qui, disait-on, ne faisaient de cet enseignement qu'un conditionnement aveugle et inefficace. Maintenant, nous en sommes au tout début d'un nouveau courant que l'on qualifie d'approche communicative. Quel en sera la durée? On ne peut, pour l'instant, que spéculer à ce sujet.

Une chose est évidente cependant; toute idéologie quelle qu'elle soit véhicule un endoctrinement et celui-ci, comme le dit si bien Reboul "pose une limite, un "sacré" auquel la pensée ne peut pas toucher". [1]

---

[1] REBOUL, Olivier
1980 Qu'est-ce qu'apprendre?, Paris: Presses Universitaires de France, p. 116.

En soi, dans l'enseignement des langues, on a constamment conditionné l'enseignant et l'enseigné à une "mode méthodologique". Une fois passée, on oblige alors à adopter une autre façon de faire parfois aussi restrictive et aussi déshumanisante.

Comme le dit McArthur en parlant de l'enseignant:

> There is certainly a danger that, in areas where approaches, policies and materials change completely almost every two years a kind of professional burnout will occur: The arrival of the latest panacea may prove to be the arrival of one panacea too many. 1

D'autre part, la grande lacune de semblables méthodologies sur l'apprenant ne réside-t-elle pas, en somme, sur cet irrespect des différences individuelles? L'approche communicative, cette dernière venue, n'est de son côté nullement entièrement tolérante elle-même des divers procédés d'enseignement.

En un sens, dès que se posent des interdits et des obligations, il devient alors utopique de penser vraiment répondre globalement aux besoins et aux intérêts de chacun; il va constamment exister de ces gens pour qui le modèle fermé ne permettra que partiellement de développer leurs capacités.

Aussi, une démarche éclectique ne serait-elle point, dans ce cas, une solution à envisager?

---

[1] MCARTHUR, op. cit., p. 103.

## CHAPITRE II

### Evolution de l'enseignement de l'anglais, langue seconde au Québec

Le chapitre un nous a permis, d'une part, de préciser les divers mouvements d'enseignement des langues secondes et étrangères en Europe et aux Etats-Unis et, d'autre part, de les situer dans une perspective historique. Au terme de ce chapitre, nous avons soulevé une interrogation par laquelle nous nous demandons si une démarche éclectique ne serait pas, de fait, la solution de rechange appropriée.

Or, la question qui nous préoccupe dans le cas présent est de savoir si un tel énoncé hypothétique pourrait s'avérer opérant dans notre milieu scolaire québécois. C'est, en somme, ce que nous essaierons de voir à travers l'étude de l'évolution de l'enseignement de l'anglais, langue seconde au Québec.

Cette troisième partie de notre mémoire découle principalement de trois sources:

(1) De volumes et revues portant sur l'histoire.

(2) De documents consultés aux archives de la CECM. *

(3) Des récentes données sur les nouveaux programmes d'études en anglais, langue seconde du ministère de l'Education du Québec.

---

* CECM : Commission des Ecoles Catholiques de Montréal

C'est donc à partir de ces références que nous avons élaboré le cheminement qui va suivre.

2.1 Les débuts d'enseignement de la langue seconde (1760 à 1920)

a)Période de 1760 à 1840

Il est évident que n'eût été la conquête anglaise de 1760 sur les canadiens français, la langue anglaise aurait vraisemblablement tardé à influer sur la population canadienne française. Notons, qu'à cette époque, selon les propos de plusieurs historiens, l'analphabétisme atteint la majorité des gens, phénomène passablement constant jusque vers le milieu du 19e siècle. Pour cette raison, il ne faut pas se surprendre que l'on traite les canadiens français à cette période de gens ignorants.

Une telle situation profitait alors aux instituteurs citadins et ambulants ruraux qui s'intéressaient à faire bénéficier la population de leur savoir.

C'est au tout début de la conquête, pourrait-on dire, que se font déjà les premières tentatives d'enseignement de la langue seconde. Ainsi, par exemple, la Gazette de Québec dans son édition du 5 septembre 1765 publie une annonce d'un instituteur anglais du nom de Patrick McClement désireux d'enseigner à des canadiens français les rudiments de la langue seconde.

## This is to give Notice to the *PUBLICK*,

THAT, with the Approbation of His Excellency the Governor, there is a School opened in the Jesuits College, by PATRICK MCCLEMENT, where he teaches English in the best Method, with Writing, Arithmetic vulgar and decimal, the Extraction and Use of the square and cube Roots, Book-keeping, Menfuration of all Manner of Superficies and Solids, Land Surveying, &c. &c. All Perfons that will favour him by fending their Children, may depend on their being carefully inftructed, upon reafonable Terms. Attendance will be given from 9 o'Clock till 12 Forenoon, and from 2 o'Clock till 4 Afternoon.

N. B. *He will attend young Ladies and Gentlemen at their Houfes, after 4 o'Clock, if defired.* [1]

## QUI S'INSTRUIT S'ENRICHIT

### Pour réussir dans la vie APPRENEZ L'ANGLAIS

Ceci est pour avertir les habitants français de la ville de Québec que Patrice McClement enseignera aux enfants français (à son école au Collège des Jésuites) à lire, à écrire et à parler la langue anglaise, à un prix fort raisonnable. Ceux qui voudront bien lui envoyer leurs enfants peuvent s'assurer qu'ils seront instruits avec soin. Comme toutes les affaires publiques de cette Province se font à présent et se feront à l'avenir EN LANGUE ANGLAISE, il espère que les citoyens ne négligeront pas cette occasion de faire instruire leurs enfants dans une langue vivante, dont LA CONNAISSANCE NE PEUT MANQUER DE LEUR ÊTRE UTILE DANS LA SUITE DE LEURS JOURS.

Il enseignera aussi l'arithmétique dans toutes ses différentes parties, ainsi que l'art de tenir les livres, suivant la méthode du sieur Mair, la géométrie, mesurage et arpentage, etc. N.B. Il loge chez monsieur Gray et on pourra le trouver à son école.

(Col. Nat. du Canada) Chardin (1737)

*"Il faut laisser châteaux de cartes, raquette et volant : c'est le temps d'aller s'instruire" semble dire cette humble femme à son petit bout d'homme, avec tendresse et conviction.*

[2]

---

[1] La Gazette de Québec, édition du 5 septembre 1765, p. 4. Copie conforme à l'original conservé sur microfilm à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

[2] BOULET, Gilles et al.
1967 Le Boréal Express, Journal d'histoire du Canada, Trois-Rivières: Les éditions Le Boréal Express Ltée, p. 284. Version française modifiée.

Il y eut à un moment donné un réel engouement pour l'étude de l'anglais. Cet intérêt venait en grande partie des gens de la ville qui constamment se voyaient frustrés par leur méconnaissance de cette langue. En fait, savoir parler anglais devenait un atout indéniable pour le citoyen urbain. C'est ce qui lui permettait, dans un sens, de gravir les échelons sociaux et, dans bien des cas, de traiter commercialement avec ses semblables.

Le 23 octobre 1819, rapporte Michel Brunet, 120 personnes de la paroisse Saint-Louis, dans la seigneurie de Kamouraska, souscrivent à une pétition par laquelle ils réclament un enseignement de l'anglais pour leurs enfants:

> Il n'y a actuellement qu'un seul maître appointé(sic) par le gouvernement à l'école gratuite de fondation royale à Kamouraska, lequel n'enseigne que la langue française. Vos humbles pétitionnaires désireraient que leurs enfants fussent également instruits des principes de la langue anglaise sans laquelle ils ne pourront jamais participer qu'à demi au commerce du pays. 1

En un mot, malgré les cicatrices laissées par la conquête de 1760, un certain nombre de canadiens français s'efforcent de "tirer profit" de cette nouvelle allégeance. Quelques familles plus favorisées prennent même l'initiative d'envoyer leurs fils en stages d'étude soit en Angleterre ou encore aux Etats-Unis.

Dans la majorité des séminaires et collèges classiques de l'époque, l'enseignement de la langue cible prend une énorme

---

1 BRUNET, Michel
1969 Québec Canada Anglais. Deux Itinéraires Un Affrontement, Montréal: Editions HMH, p. 188.

importance dû surtout à l'augmentation d'irlandais catholiques au pays, donc à un apport religieux important pour la communauté canadienne française de même croyance et, il va de soi, une aide incontestable à la survie de la foi catholique.

Les progrès dans ces séminaires et collèges sont tout à fait remarquables. D'après les journaux du temps, les étudiants démontrent, à bien des égards, une maîtrise de la langue seconde très supérieure à celle des élèves d'aujourd'hui:

> Le Canadien, le 15 août 1838. Les élèves du Séminaire de Québec avaient préparé un drame anglais: "High Life below Stairs"; empêchés de le jouer, ils ont donné trois discours anglais. 1

Cette période de 1760 à 1840 nous a laissé malheureusement peu de documents. Nos recherches ont permis néanmoins de retracer un ancien volume datant de 1796 dans lequel on y remarque le net accent porté sur la connaissance théorique et pratique de la grammaire. [2] A ce volume, s'ajoute également en 1823 un manuel d'un dénommé Joseph-François Perreault intitulé Nouvelle méthode pour apprendre la langue anglaise avec facilité, expédition et économie, introduite dans l'Ecole gratuite de Québec. [3]

---

1 AUDET, Louis-Philippe
1971 Histoire de l'Enseignement au Québec, Tome 1, Montréal: Holt, Rinehart et Winston Ltée, p. 375.

2 SIRET, M.
1796 Elémens de la Langue Angloise ou Méthode Pratique pour apprendre facilement cette langue, Londres: E. Booker, No. 56, New Bond-Street, Nouvelle Edition.

3 LACOURSIERE, Jacques et Hélène-Andrée BIZIER
1979 Nos Racines, l'histoire vivante des Québécois, Fascicule no. 77, Québec: Les Editions Transmo Inc., p. 1538.

b)Période de 1840 à 1920

A partir des années 1840, d'autres indices dénotent l'intérêt toujours soutenu des canadiens de langue française pour la connaissance de la langue cible. En 1842, dit-on, un des règlements du Séminaire de Nicolet stipulait, par exemple, l'obligation pour tous les élèves d'utiliser uniquement la langue anglaise pendant la récréation du soir.

Cette langue, aux dires de quelques historiens, faisait vraiment des gains dans tous les domaines de l'activité sociale et conduisit ainsi à une certaine "servitude" linguistique du peuple canadien français:

> L'historien doit-il verser d'autres preuves au dossier pour conclure que la langue française, jusqu'à la troisième décennie du XXe siècle, avait peu de prestige et de rayonnement dans les principaux domaines de l'agir collectif au Canada et au Canada français. Le bilinguisme servile que les circonstances avaient imposé aux Canadiens, depuis la Conquête, avait conduit à l'unilinguisme. Seule la langue anglaise semblait avoir droit de cité au pays. 1

Comme autre preuve, citons ces paroles de Sir François Langelier, lieutenant-gouverneur de la province de Québec, lors du Premier Congrès de la langue française en 1912:

> Cependant, nous savons reconnaître que, dans un pays comme le nôtre, la langue anglaise est très utile, indispensable presque, et aussi, jamais il ne nous viendra à l'esprit de la bannir de nos collèges et de nos maisons d'éducation canadiennes-françaises; loin de là, nous travaillons, en conscience, à l'apprendre le mieux possible. 2

---

1 BRUNET, op. cit., p. 195.

2 Ibid., pp. 190-191.

Cette période historique, contrairement à la précédente, nous laisse des jalons beaucoup plus précis concernant la méthodologie d'enseignement de la langue seconde. En effet, trois documents respectivement des années 1877, 1893 et 1915 nous permettent de croire que la méthode grammaire-traduction et la méthode par la lecture prévalèrent dans les établissements scolaires du Québec.

Document 1 (1877)

Le premier document énonce clairement dans sa préface des éléments communs de la méthode grammaire-traduction: conjugaison de verbes, partie grammaticale en tête des leçons, versions et thèmes, traduction des exercices, vocabulaire, notes d'introduction sur la prononciation, etc. En un mot, la grammaire constitue le point de départ et tient, en ce sens, un rôle primordial dans l'enseignement de la langue, étant précisément à la base même de l'expression langagière: "English grammar teaches the art of speaking and writing the English language correctly." [1]

COURS

THÉORIQUE ET PRATIQUE

DE

LANGUE ANGLAISE

PAR

UN FRÈRE DES ÉCOLES CHRÉTIENNES

MONTRÉAL

J. Chapleau & Fils, Imprimeurs et Relieurs,

31 rue Cadieux

Manuel datant de 1877 consulté aux archives de la CECM.

---

1 UN FRERE DES ECOLES CHRETIENNES
1877 Cours théorique et pratique de Langue Anglaise, Montréal: J. Chapleau & Fils, Imprimeurs et Relieurs, page d'introduction.

Document 2 (1893) *

La seconde information nous provient du document Notice sur les Ecoles relevant du bureau des Commissaires Catholiques Romains de la cité de Montréal. Celui-ci donne pour le cours primaire (classe préparatoire, 1ère, 2e, 3e) et le cours intermédiaire (4e et 5e) un condensé pour chacune des disciplines enseignées dont l'anglais, langue seconde. Contrairement au document 1, l'on insiste ici surtout sur un enseignement par la lecture mais sans, pour autant, délaisser les exercices de traduction. A cela s'ajoutent l'épellation, la signification de mots tirés de la leçon de lecture et, pour les autres niveaux plus avancés, des exercices tels que l'intonation, l'écriture et le compte-rendu de lecture.

Il est intéressant, pour nous, de pouvoir se faire une idée précise alors du matériel utilisé. A cet effet, dans la liste de fournitures de classe, le document 2 donne les références suivantes:

Dominion Catholic (1st Reader, 2nd Reader, 3rd Reader, 4th Reader, 5th Reader)

Lennie's English Grammar improved

Swinton's Language Lessons

Swinton's school composition

Nouveau cours de langue anglaise, selon la méthode d'Ollendorff

Collin's Pocket Dictionary

---

* CECM
1893 Notice sur les Ecoles relevant du bureau des Commissaires Catholiques Romains de la cité de Montréal, Montréal: CECM pp. 45-46.

Document 3 (1915) *

En ce qui a trait au troisième document, nous avons appris qu'il préconisait une approche tout à fait identique à la précédente. Au niveau du matériel, l'on cite également la série Dominion Catholic et le Nouveau cours de langue anglaise selon la méthode d'Ollendorf, par l'abbé Antoine Nantel. En plus de cela, l'on indique, outre le Nugent's Up-to-date Dictionary, deux livres des Frères des Ecoles Chrétiennes, Lessons in English, Elementary Course et Lessons in English, Intermediate Course.

Bref, avant les années 1920 l'enseignement de l'anglais paraît se résumer à deux types d'approches: la méthode grammaire-traduction et la méthode par la lecture.

Chose certaine, l'enseignement à cette époque se préoccupe de vouloir développer, jusqu'à un certain degré, l'expression orale. La phrase citée suite au document 1 en est une première évidence. La seconde nous vient des deux autres documents dans lesquels on fait mention de l'utilisation du "Nouveau cours de langue anglaise, selon la méthode d'Ollendorf. Cette référence renforce, de notre part, cette conviction. Or, il s'agit de se rappeler justement que la méthodologie d'Ollendorff vise un triple but qui est d'apprendre "à lire, à écrire et à parler". [1]

---

* CECM
1915 Notice sur les Ecoles administrées par la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Montréal: CECM, pp. 52-53.

[1] OLLENDORFF, H.-G.
1873 Clef de la Nouvelle Méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois appliquée à l'anglais, Paris: Imprimerie Ch. Lambert, p. 1.

2.2 Les programmes d'études gouvernementaux (1920 à 1982)

a)Période de 1920 à 1960

Les débuts du 20e siècle marquent, à vrai dire, un tournant nouveau dans l'enseignement au Québec. En effet, nous assistons dès lors à l'élaboration de programmes d'études beaucoup plus officiels devenant maintenant disponibles pour l'ensemble du territoire québécois. Entre les années 1920 à 1960, ces programmes font référence à trois genres de méthodes en ce qui touche l'enseignement de l'anglais comme langue seconde:

(1) La méthode naturelle

(2) La méthode mixte

(3) La méthode directe

Deux programmes respectivement des années 1921 et 1923 réfèrent au premier type. Précisons toutefois que ceux-ci débordent quelque peu la définition de la méthode naturelle donnée par Mackey. En effet, rappelons-nous que cette dernière rejette totalement l'usage de la langue maternelle et de la traduction. Comme l'explique clairement l'auteur dans la version originale de son volume: "There's no use of the first language, no translation, no talk about the second language." [1]

---

[1] MACKEY, William Francis
1971 Language Teaching Analysis, U.S.A.: Indiana University Press, 2nd printing, p. 152.

Et pourtant dans le Programme d'études de l'Ecole primaire complémentaire de 1921, l'on indique dans le contenu des 7e et 8e années des éléments comme le thème et la version:

| | | |
|---|---|---|
| 7ème année. | a) Lecture et langage. | a) Lecture expressive. Conversation sur un objet, une image, un texte, un fait. |
| | b) Grammaire et orthographe. | b) *Théorie.*—Le nom, l'article, l'adjectif, le pronom, le verbe, le participe.<br>*Application.*—Dictée, le plus souvent d'un texte suivi ordinaire.—Thèmes et versions. |
| | c) Rédaction. | c) Descriptions, narrations et lettres sur des sujets familiers aux élèves. |
| 8ème année. | a) Lecture et langage. | a) Comme en 7e année. |
| | b) Grammaire et orthographe. | b) *Théorie.*—Le verbe, le participe, la préposition, l'adverbe, la conjonction et l'interjection. Revue générale de la grammaire.<br>*Application.*—Comme en 7e année. |
| | c) Rédaction. | c) Comme en 7e année. Donner une importance particulière à la lettre et au compte rendu. |

La méthode naturelle est employée jusqu'à la fin des études. Mais, dans les cours supérieurs, on lui adjoint peu à peu la méthode usitée généralement, c'est-à-dire qu'on initie les élèves aux traductions orales et écrites. On débute par la version : traduction de l'anglais en français, et l'on ajoute ensuite de temps à autre à ces premiers exercices quelques thèmes faciles : des textes français à traduire en anglais. L'attention sera spécialement attirée sur la différence de construction des phrases dans les deux langues. Ce système mixte ne présente guère d'inconvénients avec les élèves les plus avancés, et il a l'avantage de les préparer à un genre de travail tout à fait pratique dans le commerce ordinaire de la vie. 1

En 1937, le Programme d'études des Ecoles primaires élémentaires et primaires complémentaires indique en page 44 le principe d'un second type de méthode dite "mixte":

> La langue maternelle, que l'élève possède déjà, sert de base à l'enseignement de la langue seconde. L'élève passe ainsi du connu à l'inconnu... 2

La répartition d'un programme scolaire d'après cette méthode se divise habituellement en 3 volets: Langage et grammaire,

---

1 COMITE CATHOLIQUE
1921 Programme d'études de l'Ecole primaire complémentaire, pp. 12-13.

2 QUEBEC
1937 Programme d'études des Ecoles primaires élémentaires et primaires complémentaires, p. 44.

lecture et enfin récitation de mémoire. En voici justement un exemple que nous avons tiré du Programme d'études des Ecoles primaires complémentaires de 1942:

NEUVIEME ANNEE

1.—Langage et grammaire.

Exprimer en anglais des phrases françaises complètes dans lesquelles entrent toutes les formes du verbe. Revision des verbes irréguliers. Vocabulaire plus étendu. Locutions et idiotismes, spécialement les expressions ayant trait aux sentiments de l'âme, à la religion, aux devoirs religieux; aux actions quotidiennes: coucher, lever; à la lecture, à l'étude, aux amusements, au commerce. Cas où *avec* se traduit par *with, from, on, to;* où *contre* se traduit par *against, to, from, with, if;* où *dans* se traduit par *at, in, over, from, after;* où *en* se traduit par *at, to, in, within, into, with, on;* où *envers* se traduit par *towards, by, with;* où *par* se traduit par *to, from, in, out, of, with, by, through;* où *sur* se traduit par *on, over, at, out, of.*

Faire connaître la terminologie propre à l'analyse grammaticale et à l'analyse logique en anglais.

2.—Lecture.

Lecture de textes faciles; lecture expressive avec culture spéciale de la prononciation à l'aide de la clef phonétique de Webster.

Epellation des mots lus; dictée partielle des leçons de lecture.

Traduction des textes lus.

Questions posées en anglais sur les textes lus pour dégager les idées, les règles appliquées, la construction de la phrase et pour favoriser la conversation.

Exercices d'imitation; rédaction: narration, description, lettre, compte rendu.

3.—Récitation de mémoire: textes choisis dans les lectures.

1

La méthode mixte comme nous le démontre bien la grille ci-dessus n'ignore donc aucunement la langue maternelle comme point de départ. Ainsi, par exemple, l'enseignement de la grammaire suivra généralement le procédé de la méthode par la traduction.

---

1 QUEBEC
1942 Programme d'études des Ecoles primaires complémentaires, p. 11.

Le livre de W. J. McBriarty publié en 1935 et intitulé The French Canadian's Guide in English Grammar with examples in French and English en est un exemple bien connu.

Vers 1948, la méthode directe s'implante dans la plupart des écoles primaires élémentaires. Celle-ci emploie la technique de conversation sur des sujets qui touchent la vie réelle de l'enfant. L'un des volumes le plus utilisé est alors une publication de Albert Filteau et Charles Villeneuve connu sous le nom de Conversation Anglaise à l'aide de l'Image. Les thèmes ou centres d'intérêts sont répartis en 24 tableaux pouvant de cette façon répondre aux écoles qui dispensent cet enseignement sur une, deux ou même trois années scolaires:

| | |
|---|---|
| Parts of the Body | Learning to Cook |
| John is Saying his Morning Prayer | Fruit and Vegetables |
| John's Clothes | Uncle George's Farm |
| Mary's Clothes | At the Grocery Store |
| The Martin Family at Church | Christmas Morning |
| Mary and John Going to School | A Hockey Game |
| Mary and John at School | Playing House |
| Playing in the Snow | In the Kitchen |
| In the Dining-room | Building a Kennel. |
| Doing their Homework | Making Maple Sugar |
| The Family in the Living-room | Playing Baseball |
| The Family in the Country | Fishing: A Vacation Day |

[1]

Ce manuel a véritablement connu un vif succès puisqu'il a été utilisé dans les écoles primaires élémentaires durant plus de 20 ans.

---

[1] FILTEAU, Albert et Charles VILLENEUVE
1948 Conversation Anglaise à l'aide de l'Image, 2e livre, Livre de l'élève, Montréal: Centre de Psychologie et de Pédagogie, p. 5.

Dans les écoles primaires complémentaires, par contre, la méthode mixte demeura en usage dans les années 50 si l'on en juge par le Programme d'études des Ecoles primaires complémentaires de 1954 qui en fait toujours mention.

Au niveau supérieure (10e, 11e, 12e) le contenu des programmes s'apparente d'assez près à celui du primaire complémentaire avec toutefois de légères nuances de nomenclature. La principale différence en est peut-être l'addition d'un enseignement de la littérature et de l'histoire littéraire. Entre 1929 et 1954, les programmes de l'école primaire supérieure demeurent presque inchangés. Les deux répartitions qui suivent démontrent assez bien ce phénomène:

**DIXIÈME ANNÉE**

1. — Lecture, récitation de morceaux choisis ;
2. — Grammaire et orthographe, syntaxe, la phrase, le paragraphe ;
3. — Thèmes et versions ;
4. — Composition, figures de discours, lettres diverses, correspondance commerciale ;
5. — Littérature, étude continuée de morceaux choisis de prosateurs et poètes, biographies.

1

---

1 QUEBEC
1929 Programme d'études des classes primaires supérieures, pp. 9-10.

**DIXIÈME ANNÉE**

1.—LECTURE ET RÉCITATION

a) Lecture intelligente, expressive et expliquée de morceaux choisis.

b) Récitation de mémoire — environ 100 lignes tirées des meilleurs auteurs.

c) Explication de textes. L'autorité compétente détermine chaque année les oeuvres et quelques extraits à étudier, propres à initier les élèves à l'explication des auteurs.

2.—VOCABULAIRE, ORTHOGRAPHE, GRAMMAIRE, ANALYSE

a) VOCABULAIRE. Élément de lexicologie. Exercices propres à développer le vocabulaire et le langage par l'emploi de synonymes, idiotismes, antonymes, homonymes. Conversations courantes.

b) ORTHOGRAPHE. Exercices servant de complément aux études de grammaire et de vocabulaire. Exercices d'épellation.

c) GRAMMAIRE. Étude des règles essentielles de chaque partie du discours et surtout du verbe. Ponctuation, emploi des majuscules.

d) ANALYSE LOGIQUE enseignée oralement, en se contentant de la terminologie la plus simple.

3.—THÈMES ET VERSIONS

4.—COMPOSITION

Les idées. — Les mots. — La phrase. — Le paragraphe. — Le style. —Récits et lettres.

5.—HISTOIRE LITTÉRAIRE

Biographie des auteurs des textes étudiés. Énumération de leurs principales oeuvres.

Ces différents auteurs sont indiqués par l'autorité compétente.

1

Deux grandes caractéristiques se dégagent de ce que nous venons de décrire jusqu'ici sur les programmes d'études de 1920 à 1960. Premièrement, l'évidence, à un moment donné, d'un certain statisme dans les contenus didactiques et, deuxièmement, un manque de continuité entre les niveaux élémentaire, complémentaire et supérieur:

Statisme des contenus

Elémentaire (1948-1960) : méthode directe

Complémentaire (1937-1954) : méthode mixte

Supérieur (1929-1954) : variante de la méthode mixte

---

1 QUEBEC
1952 Programme d'études des Ecoles primaires supérieures, p. 18.

Mais en 1957, le Programme d'études des Ecoles secondaires * mentionne l'enseignement de la langue seconde par la "méthode directe mitigée". Ainsi, pour la toute première fois se crée, pourrait-on dire, une forme de consensus idéologique entre les niveaux élémentaire et secondaire ou, en d'autres mots, une quelconque continuité.

b)Période de 1960 à 1970

Dès les années 50 émergent au Québec les premières influences de la psychologie béhavioriste. Déjà en 1958, le Programme d'études des Ecoles secondaires dit dans ses directives particulières que "le maître doit s'efforcer de créer et de maintenir, en les enrichissant graduellement, les automatismes nécessaires à l'expression spontanée". [1]

A l'élémentaire, cette influence commence aussi quelque peu vers la fin des années 40. Dans leur premier livre, Filteau et Villeneuve utilisent, en effet, des termes qui s'apparentent déjà d'assez près à ce nouveau courant de la psychologie:

> Savoir causer en une langue étrangère n'est pas seulement une question de connaissance, de mémoire, de jugement: c'est aussi une question d'habitude. 2

En outre, à partir de cette période, naissent par petites doses les bases de la linguistique structuraliste.

---

* En 1956, le terme SECONDAIRE remplace les vocables "primaire complémentaire" et "primaire supérieur".

1 QUEBEC
1958 Programme d'études des Ecoles secondaires, p. 131.

2 FILTEAU, Albert et Charles VILLENEUVE
1948 Conversation Anglaise à l'aide de l'Image, 1er livre, Guide du Maître, Montréal: Les Editions Schola Enrg., p. 6.

Au secondaire, en particulier, cela se vérifie facilement à la lecture des listes de manuels alors en vigueur. Trois d'entre eux s'emploient couramment pour l'étude des structures de la langue:

> Living English Structure for Schools par W. Stannard Allen
>
> Mastering American English par Grant Taylor
>
> Graded Exercises in English par Robert J. Dixson [1]

A l'élémentaire, par contre, cet impact ne se vit vraiment que dans les années 70.

Le Programme d'études des Ecoles secondaires de 1967 décrit bien, en un sens, les premiers effets du mouvement structuraliste au cours de cette décennie:

> Puisqu'un certain nombre d'élèves réussissent à terminer leur 11e année sans avoir bien acquis les automatismes essentiels à l'emploi des structures de base, un travail de récupération s'impose dans ce domaine. Des exercices mécaniques dits "drills" ayant pour but de faciliter l'emploi spontané des structures de base doivent ainsi constituer une partie importante de ce cours. [2]

---

[1] QUEBEC
1964 Manuels et Matériel Didactique autorisés pour l'année scolaire 1964-65, Québec: Département de l'Instruction Publique, p. 33.

QUEBEC
1967 Programme d'études des Ecoles secondaires, Québec: Ministère de l'Education, p. 7.

[2] Ibid., p. 7.

Il est évident que la maîtrise de structures n'était point le seul élément d'importance dans ces programmes. A l'intérieur de ceux-ci s'incorporaient également l'étude de la phonétique, la lecture silencieuse, les exercices d'audition et de composition, la conversation sur des sujets reliés aux intérêts des apprenants, l'étude de la culture anglo-saxonne, en un mot, l'objectif global devenait, en soi, l'acquisition des 4 habiletés linguistiques à savoir écouter, parler, lire et écrire.

Mais ces nouvelles influences du début des années 60 créèrent du même coup de multiples faiblesses dans le milieu éducatif. En réalité, très peu d'enseignants de langue seconde à cette époque réussirent véritablement à s'adapter à temps à cette soudaine révolution dans la didactique des langues.

Et c'est ainsi que certains auteurs dans leurs écrits en vinrent à remettre en question la formation linguistique de bon nombre d'enseignants:

> (...) it is a fact that many teachers are not linguistically prepared to conduct an oral class; often they cannot speak the language themselves. 1

Déjà en 1964, le tome 2 du volumineux Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province de Québec émettait un jugement semblable:

---

1 HACIKYAN, op. cit., p. 56.

> Le personnel destiné à cet enseignement est souvent insuffisamment qualifié (...) Dans certains établissements, une connaissance pratique, acquise dans la vie quotidienne ou dans le monde des affaires, est souvent considérée comme une qualification suffisante (...) c'est cette langue réduite, souvent incorrecte, que transmettra parfois dans les cours un professeur que la conscience même de ses insuffisances paralyse. 1

Ce rapport mérite vraiment que l'on s'y attarde quelque peu car, ne l'oublions pas, il influença, par ses recommandations, la situation d'enseignement au Québec jusqu'aux années 80.

A la lecture du tome 2, nous avons retenu, par conséquent, les éléments majeurs qui, selon nous, se rapportaient le plus à l'enseignement de l'anglais comme langue seconde:

(1) Nécessité d'une continuité pédagogique entre l'élémentaire et le secondaire.

(2) Adoption d'un programme-cadre qui n'indiquerait que les grandes lignes à suivre dans l'enseignement de la matière.

(3) Division des classes du secondaire en deux ou trois rythmes d'apprentissage nécessitant ainsi des contenus adaptés à chacun de ces rythmes. 2

---

1 GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1964 Rapport Parent: Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province de Québec, Tome 2, Livre 3, Ronalds-Federated Limited, Imprimeur-Relieur, Article 686, p. 72.

2
(1) : Ibid., Tome 2, Livre 2, article 67.
(2) : Ibid., Tome 2, Livre 2, article 170.
(3) : Ibid., Tome 2, Livre 2, article 94.

(4) Manuels s'inspirant des principes structuralistes et des techniques audio-visuelles.

(5) Référence à un contexte situationnel. [1]

c)Période de 1970 à 1980

Forcément, un grand nombre de volumes en usage dans les écoles devinrent vite désuets et durent, par le fait même, faire place à du nouveau matériel respectant les critères généraux des programmes-cadres et la philosophie globale du Rapport Parent.

A l'élémentaire, le programme d'études de 1971 est inspiré totalement des courants béhavioriste et structuraliste. L'on y met un net accent sur la nécessité, d'une part, d'acquérir des habitudes langagières et, d'autre part, d'assurer la fixation des formes et des structures.

Au secondaire, avec quelques différences bien sûr, l'on insiste également sur la création d'automatismes et sur l'acquisition des structures propres à la langue cible.

Bref, la linguistique structuraliste venait réellement de s'implanter.

Cependant, comme nous l'avons déjà signalé, les programmes-cadres ne présentaient que des lignes très générales. Chacune des commissions scolaires recevait, en fait, la responsabilité d'élaborer dans leur milieu des programmes institutionnels qui

---

[1] (4) : GOUVERNEMENT DU QUEBEC (1964), Rapport Parent, op. cit., Tome 2, Livre 3, articles 657, 658, 661, 1140.
(5) : Ibid., Tome 2, Livre 3, article 656.

à la fois compléteraient et détailleraient les programmes-cadres gouvernementaux.

En général, les publications scolaires des années 70 respectent d'assez près les directives du Rapport Parent; on adopte, pour la plupart, l'approche situationnelle à laquelle sont intégrés les divers éléments du structuralisme. Parmi les manuels en usage, l'on peut remarquer des titres comme:

> Look, Listen, & Learn par L. G. Alexander et André Dugas
>
> Yes! English for Children, par Lars Mellgren et Michael Walker
>
> Modern American English, Revised Edition, Books 1,2,3,4,5,6 par Robert J. Dixson
>
> Lado English Series, New Edition, Books 1,2,3,4,5 par Robert Lado et Roger Tremblay

Ces manuels présentent généralement des contenus gradués dans lesquels l'ordre d'apparition des structures se fonde sur cette logique des grammaires traditionnelles.

A l'instar des programmes des années 60, ceux des années 70 mettent aussi beaucoup d'insistance sur la prononciation exacte, l'intonation de la phrase et la correction de l'erreur.

d)Les années 1981 et 1982: les nouveaux programmes d'études

Mais avec les années 80 coincide une réforme en profondeur de tous les anciens programmes d'études au Québec. En ce qui concerne l'anglais, langue seconde, cela signifie, dans cette optique, un revirement idéologique total par rapport à tout ce qui avait été véhiculé jusqu'alors par les programmes-cadres.

En 1979, L'Ecole Québécoise: Enoncé de Politique et Plan d'Action énonce très clairement le nouveau défi du ministère en cette matière:

> Ces programmes préciseront davantage les objectifs de formation et les apprentissages que les élèves devraient normalement avoir atteints ou réalisés, selon les étapes de leur développement, qu'il s'agisse de connaissances, d'habiletés, d'aptitudes ou de techniques. Ces programmes seront clairement identifiés selon les degrés du cours et les élèves auxquels ils sont destinés. 1

En décembre 1981, une importante étape se réalise par la publication du Programme d'Etudes Primaire, Anglais, langue seconde et en février 1982, c'est le Programme d'Etudes, Anglais, langue seconde, Premier cycle secondaire, Version préliminaire.

Aux deux niveaux, l'objectif est tout à fait identique c'est-à-dire "(...) amener les élèves non-anglophones à utiliser la langue anglaise comme moyen de communication dans des situations variées correspondant à leur âge, à leurs besoins et à leurs intérêts". 2

En un mot, la caractéristique des nouveaux programmes est une approche communicative à la fois fonctionnelle et notionnelle. En ce sens, ces derniers se distinguent fortement des

---

1 MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, (1979), op. cit., p. 89.

2 Ibid., (1981), 16-2204, p. 14.

programmes-cadres. La comparaison ci-dessous démontre bien cette réalité:

| ANCIEN PROGRAMME<br>1971, Elémentaire | NOUVEAU PROGRAMME<br>1981, Primaire |
|---|---|
| Orientations générales | Orientations générales |
| . priorité à la forme | . priorité au message |
| . correction immédiate de l'erreur | . souplesse dans la correction de l'erreur |
| . introduction des 4 habiletés linguistiques indépendamment | . intégration des 4 habiletés linguistiques |
| Inspiration méthodologique | Inspiration méthodologique |
| . courants béhavioriste et structuraliste | . courant cognitif |
| Contenus d'apprentissage | Contenus d'apprentissage |
| . absence d'objectifs terminaux opérationnels | . Objectifs précis, opérationnels en termes de fonctions, notions lexique et énoncés |

1

L'évolution de l'enseignement de l'anglais au Québec n'est donc pas, à vrai dire, si différente de celle des langues secondes et étrangères en Europe et aux Etats-Unis. Une des choses qui frappe le plus sans doute est l'influence tardive de la méthode directe dans les écoles québécoises alors que dans les pays européens et aux Etats-Unis comme on le sait, celle-ci n'eût guère d'impact après les années 1925.

Bref, l'histoire de l'enseignement de la langue seconde au Québec est un autre reflet des grands courants idéologiques que l'on accepte pour un moment et que l'on rejette par la suite.

---

1 MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1981 Devis d'Implantation, Anglais langue seconde au primaire, 51-3859, Québec: Ministère de l'Education, résumé des pages 16 à 20.

L'approche communicative privilégiée dans les nouveaux programmes d'études n'est qu'une autre phase de cette évolution. Comme nous le mentionnions au premier chapitre de ce mémoire, il est plutôt difficile, pour l'instant, d'émettre une opinion définitive au sujet de cette approche. Néanmoins, la philosophie qui sous-tend les nouveaux programmes actuels prouve assez clairement que l'on s'oriente une fois de plus vers une idéologie bien spécifique qui va obliger enseignants et apprenants à fonctionner dans les limites d'une seule et même doctrine méthodologique:

> Il est essentiel d'accorder la priorité au message d'abord, à la forme ensuite (...) la maîtrise de la forme ne doit pas être complètement négligée dans l'enseignement, mais (...) elle ne doit pas pour autant constituer la priorité des apprentissages, ni le point de départ. 1

Or, pour nous, une telle attitude ne fait qu'ignorer l'existence de la diversité des styles. Le mécanisme d'apprentissage de chaque individu ne se résume malheureusement point à un même fonctionnement universel. Certains sauront s'adapter à une méthodologie particulière alors que d'autres, au contraire, seront incapables d'intégrer ces modalités. Et c'est vraiment dans ce sens que l'approche éclectique prend à nos yeux une très grande valeur du fait qu'elle cherche à respecter et à s'adapter au jour le jour aux différences de l'un

---

1 MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1981 Le Matériel Didactique de Base pour l'Enseignement du Programme d'Anglais, Langue seconde au Primaire: Devis, 16-4311-03, Québec: Ministère de l'Education, pp. 8-9.

et de l'autre:

> On pourrait même aller jusqu'à dire que tout ensemble pédagogique peut donner de bons résultats pour certains apprenants, à un certain moment et dans certaines circonstances. La méthode audiolinguale si critiquée, aujourd'hui, a connu, par exemple, son heure de gloire parce qu'elle avait donné de bons résultats dans l'enseignement des langues aux soldats américains (...) Il faut, semble-t-il, éviter de prêcher une seule méthode ou ne recommander qu'un seul ensemble pédagogique parce que, en dépit de leur valeur, il y a toujours des moments où, avec certains élèves, les résultats obtenus ne sont pas à la mesure des espérances (...) Sur le plan de la pratique pédagogique, le principal avantage de l'éclectisme est donc de rendre le futur professeur de langue non seulement sceptique à l'égard du dogmatisme méthodologique et des méthodes miracles mais aussi déterminé à ne pas verser dans un enseignement rigide et monolithique. 1

---

1 MACIVER, D.A.
1978 La Formation des Enseignants au Canada, Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Volume 5, New Brunswick: University of New Brunswick, p. 41.

# CHAPITRE III

## L'approche éclectique et les styles d'apprentissage

L'auteur Mario Pei dans son ouvrage intitulé How to Learn Languages and What Languages to Learn énumère dans un de ses chapitres trois facteurs principaux qui déterminent l'habileté et le succès d'un individu à apprendre une langue étrangère:

(1) Language ear
(2) IQ
(3) Interest [1]

En somme, les constatations que nous livre ce linguiste ne sont peut-être pas tellement nouvelles mais au fond elles témoignent globalement de l'existence de différences réelles entre individus.

Par ces uniques critères toutefois, il devient très difficile de concevoir une méthodologie en langue seconde qui tienne compte véritablement de la personne dans sa totalité car ces éléments en eux-mêmes ne nous permettent aucunement de savoir, d'une part, comment l'individu apprend et, par voie de conséquence, quels moyens didactiques sont plus susceptibles de s'adapter à son profil particulier.

---

[1] PEI, Mario
1973 How to Learn Languages and What Languages to Learn, New York: Harper & Row, Publishers, Enlarged Edition, p. 9.

Dans ce chapitre, nous tenterons en quelque sorte de répondre à deux questions majeures:

(1) Sommes-nous devant une infinité de styles d'apprentissage?

(2) Peut-on par une approche qui est suffisamment éclectique respecter davantage les divers styles individuels?

En 1979, l'organisme américain, National Association of Secondary School Principals publia un document important intitulé Student Learning Styles, Diagnosing and Prescribing Programs. Celui-ci consiste en une série de treize articles et présente un éventail des plus récentes données connues à ce jour sur le sujet. La citation suivante tirée de l'avant-propos de ce livre explique bien toute l'implication d'une pareille étude:

> Numerous efforts (...) have been launched by schools during the past decade to improve individualization of instruction. These efforts ranged from programed learning to flexible scheduling, and from computer-assisted instruction to interactive television. While these programs and others enjoyed some success, the general reaction among practitioners was one of disappointment. No one model appeared to be superior. Student achievement tended to remain constant whether schooling was structured or unstructured. 1

En un sens, même si nous semblons parfois encore loin de certaines de ces expériences, cela n'empêche pas de s'interroger sur cette réalité qui paraît se vérifier de plus en plus aussi dans d'autres pays.

---

1 NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS 1979 Student Learning Styles, Diagnosing and Prescribing Programs, Virginia: National Association of Secondary School Principals, p. i.

Cependant, de crainte d'être beaucoup trop exhaustifs, nous avons cru bon nous en tenir exclusivement à un seul des articles de ce volume, lequel résume l'essentiel de nos propos en plus de présenter un aperçu général des idées contenues dans le document.

Dans cet article sous-titré "Learning Style: An Overview", James W. Keefe nous amène à découvrir effectivement le vaste domaine de ces données scientifiques. Ce dernier divise les styles d'apprentissage en trois groupes principaux:

(a) Les styles cognitifs
(b) Les styles affectifs
(c) Les styles psychologiques [1]

3.1 Les styles cognitifs

Le premier groupe réfère aux habiletés propres à l'individu d'emmaganiser l'information. Celles-ci réflètent, en quelques mots, tous les processus internes reliés, entre autre, à la perception, à la pensée, au rappel, à la résolution de problèmes et à la création. L'auteur subdivise ces styles en deux sous-catégories qu'il nomme les styles de réception et les styles de formation de concepts et de rétention:

---

[1] KEEFE, James W.
1979 "Learning Style: An Overview", tiré de Student Learning Styles, Diagnosing and Prescribing Programs, Virginia: National Association of Secondary School Principals, p. 8.

| COGNITIVE STYLES | |
|---|---|
| Reception Styles | Concept Formation and Retention Styles |
| 1. Perceptual modality preferences | 1. Conceptual tempo |
| 2. Field independence vs dependence | 2. Conceptualizing styles |
| 3. Scanning | 3. Breadth of categorizing |
| 4. Constricted vs flexible control | 4. Cognitive complexity vs simplicity |
| 5. Tolerance for incongruous or unrealistic experiences | 5. Leveling vs sharpening |
| 6. Strong vs weak automatization | |
| 7. Conceptual vs perceptual | |

1

De ceci, retenons, principalement que les styles cognitifs sont habituellement généralisables à tout contenu didactique par le fait qu'ils sont des entités intrinsèques à l'individu. En d'autres termes, toute personne possède en elle un fondement cognitif servant d'assise à tout apprentissage.

### 3.2 Les styles affectifs

Le second groupe, d'autre part, recoupe ces traits de la personnalité tels que l'attention, le sentiment, l'émotion, l'appréciation, l'acception et le refus. Comme l'explique

---

[1] KEEFE, op. cit., pp. 9-10.

Keefe dans son article:

> Affective learning styles are these same motivational processes viewed as the learner's typical mode of arousing, directing, and sustaining behavior. 1

Les styles affectifs regroupent également deux sous-catégories. Le tableau ci-dessous nous en donne les caractéristiques générales:

| AFFECTIVE STYLES | |
|---|---|
| Attention Styles | Expectancy and Incentive Styles |
| 1. Conceptual level | 1. Locus of control |
| 2. Curiosity | 2. Achievement motivation |
| 3. Persistence or perseverance | 3. Self-actualization |
| 4. Level of anxiety | 4. Imitation |
| 5. Frustration tolerance | 5. Risk taking vs cautiousness |
| | 6. Competition vs cooperation |
| | 7. Level of aspiration |
| | 8. Reaction to reinforcement |
| | 9. Social motivation |
| | 10. Personal interests |

2

---

1 KEEFE, op. cit., p. 11.

2 Ibid., pp. 12-14.

3.3 Les styles psychologiques

Finalement, le troisième groupe se rapporte aux styles psychologiques et découle strictement du comportement biologique. Premièrement, s'observent des différences reliées au sexe particulier de l'individu. Par exemple, les garçons se distingueront normalement de leurs opposés féminins par leur agressivité ainsi que leur sens affiné pour les procédés mathématiques. Les filles, par contre, afficheront davantage de sensibilité et exhiberont, en règle générale, une plus grande souplesse de mouvement dans l'exécution de certains exercices physiques. Enfin, la santé, le milieu environnant, le besoin de mobilité et les moments précis d'activités scolaires seront autant de facteurs pouvant affecter l'individu dans son apprentissage et ainsi le différencier véritablement des autres. Bref, à la limite, chaque être est unique.

Cette rapide synthèse démontre bien, en réalité, que les étiquettes sur les styles individuels sont d'un nombre pratiquement incalculable. A chaque auteur, pourrait-on dire, correspond une classification très personnelle. Et à cause de cela principalement, il devient de plus en plus difficile pour l'éducateur de camper son enseignement sur un modèle sûr et viable.

Le tableau additionnel que nous soumettons ci-après prouve sans doute davantage notre argumentation:

Jung (1921)
- type penseur
- type sentimental
- type sensitif
- type intuitif 1

Kagan (1964)
- impulsive
- reflective
- analytic
- thematic 2

Riessman (1966)
- visual
- aural
- physical 3

Rosenberg (1968)
- the rigid-inhibited pattern
- the undisciplined pattern
- the acceptance-anxious pattern
- the creative pattern 4

Bissell, White, and Zivin (1971)
- visual processing of verbal material
- auditory processing
- visual-pictorial processing
- kinesthetic or tactual processing 5

Pask and Scott (1972)
- serialists
- holists 6

Clouzot et Bloch (1981)
- les apprenants malgré eux
- les apprenants modulaires
- les apprenants intégrés 7

*

---

* Références à la page suivante.

De par ces nombreuses évidences, il paraîtrait illusoire et illogique de croire qu'une approche méthodologique quelle qu'elle soit puisse vraiment satisfaire un amalgame aussi diversifié de styles individuels.

Les nouveaux programmes d'études du ministère témoignent malheureusement de faiblesses réelles à ce niveau; en effet, on a véritablement négligé d'identifier les styles auxquels s'adresse la nouvelle idéologie véhiculée. Est-ce dire que l'on s'accorde sur l'existence d'un nombre infini de modes d'apprentissage?

Notre définition de l'approche éclectique que nous donnons

---

1 ARSENEAULT, Claude et al.
1977 Transformation(s), Introduction à la pensée de Jung, Montréal: Cercle de psychologie analytique de Montréal, Ouvrage collectif, Editions de l'Aurore, pp. 63-65.

2 BIEHLER, Robert F.
1971 Psychology Applied to Teaching, Boston: Houghton Mifflin Company, p. 199.

3 HAMACHEK, Don E.
1975 Behavior Dynamics in Teaching, Learning, and Growth, Boston: Allyn and Bacon, Inc., p. 461.

4 Ibid., pp. 462-463.

5 LEVIN, Joel
1977 Learner Differences: Diagnosis and Prescription, U.S.A.: Holt, Rinehart and Winston, p. 55.

6 Ibid., p. 57.

7 CLOUZOT, Olivier et Annie BLOCH
1981 Apprendre autrement, Clés pour le développement personnel, Paris: Les éditions d'organisation, pp. 289-291.

d'une façon plus exacte au chapitre suivant va, quant à elle, à l'encontre d'un tel fondement; en d'autres mots, la théorie que nous proposons repose sur une conception davantage globalisante en ce qui a trait aux profils d'apprentissage.

Nos propres expériences et observations en milieu scolaire nous ont fortement rapprochés des idées du neurologue québécois Raymond Lafontaine et du philosophe français Antoine de la Garanderie. Ces derniers, indépendamment l'un de l'autre, ont en effet émis l'hypothèse de l'existence de deux modes uniques universels d'apprentissage à savoir: l'auditif et le visuel.

En réalité, c'est à la suite de l'analyse de notre vécu éducatif quotidien mais également aux nombreuses données sur les styles recueillies auprès de différents auteurs que nous avons pu dégager finalement cette thèse de Lafontaine et de de la Garanderie comme paraissant la plus pertinente et la plus réaliste.

Il va de soi que l'utilisation de ces termes n'est pas nouvelle. En effet, on en faisait déjà mention dans les travaux de Riessman (1966) et du groupe Bissell, White et Zivin (1971). Néanmoins les études du neurologue québécois et du philosophe français s'en différencient par le fait qu'elles considèrent ces particularités auditives et visuelles comme les deux seuls axes universels d'apprentissage alors que pour les précédents, elles ne constituent que des entités d'apprentissage qui s'additionnent à d'autres déjà existantes en l'individu.

3.4 La théorie de Lafontaine

La thèse du neurologue québécois, d'une part, est clairement analysée dans deux ouvrages, l'un de Ghislaine Meunier-Tardif et le second de Béatrice Lessoil et du docteur Raymond Lafontaine. La croyance du chercheur se résume en ces quelques mots:

> Sans égard au sexe, à la couleur de la peau, au milieu culturel, l'humanité se partage en deux camps: les auditifs et les visuels. 1

Cette constatation assez étonnante est le reflet de quinze années d'observations cliniques de la part de ce scientifique auprès d'enfants et d'adultes.

De par cette théorie, l'individu, doué de cinq sens, ne privilégie tout au long de sa vie que deux d'entre eux au niveau de son apprentissage intellectuel c'est-à-dire l'ouïe et la vue.

Ces deux traits cognitifs ont évidemment leurs caractéristiques propres lesquelles, dépendamment du vécu de la personne, auront des incidences immédiates sur les réussites ou encore les échecs.

Le tableau de la page suivante mentionne quelques-unes des distinctions importantes de chacun de ces profils tels que décrites dans les deux ouvrages précités:

---

1 MEUNIER-TARDIF, Ghislaine
1979 Le Principe de Lafontaine, Montréal: Edition Libre Expression, page couverture.

| LE STYLE AUDITIF | LE STYLE VISUEL |
|---|---|
| 1. Perception première de la globalité du message | 1. Perception première des éléments du message |
| 2. Mémoire auditive | 2. Mémoire photographique |
| 3. Communique par le raisonnement | 3. Communique par l'objet |
| 4. Facilité de concentration | 4. Difficulté de concentration |
| 5. Abstrait | 5. Concret |
| 6. Rêveur | 6. Tactile |
| 7. Habileté intellectuelle | 7. Habileté manuelle |
| 8. Réflexion / action | 8. Action / réflexion |
| 9. Préfère des projets à long terme | 9. Préfère des projets à court terme |
| 10. Se renferme | 10. Extériorise |
| 11. Naïf | 11. Incrédule |
| 12. Se fie aux autres | 12. Besoin de vivre l'expérience |
| 13. Autonomiste | 13. Monopolisateur |
| 14. Réussite collective | 14. Réussite personnelle |
| 15. Combatif face à l'échec | 15. Désorganisé face à l'échec |
| 16. Insensibilité à l'apparence des choses et des gens | 16. Sensibilité à l'apparence des choses et des gens |
| 17. Ne se préoccupe pas d'autrui | 17. Veut plaire à autrui |
| 18. Aime être laissé libre | 18. Programmé |
| 19. Personnalisation | 19. Imitation |
| 20. Mesure ses paroles | 20. Volubile |

---

* LESSOIL, Béatrice et Raymond LAFONTAINE
1981 L'Univers des Auditifs et des Visuels, Québec: Les Editions du Nouveau Monde Inc., pp. 19-41.

MEUNIER-TARDIF, op. cit., pp. 52-74.

Selon l'hypothèse de ce chercheur québécois, le premier enfant d'une famille opte, dès sa naissance, pour l'un ou l'autre de ces profils et la progéniture subséquente répond par la suite à un processus dit de "complémentarité":

> Dans chaque famille, le père et la mère présentent un profil différent. Le premier enfant de cette union, soit par choix, soit pour une raison génétique, s'identifie à l'un ou l'autre parent (...). Le deuxième enfant, peu importe le sexe, adopte pour sa part le profil de l'autre parent (...). Ensuite, si d'autres enfants s'ajoutent à la famille, ils fonctionnent toujours par paires, sans obligatoirement se calquer sur l'ordre des deux premiers. 1

Mais, que l'on soit d'accord ou non avec ce dernier énoncé il n'en demeure pas moins que l'ensemble des travaux de ce neurologue nous interrogent grandement. Comme le dit elle-même Ghislaine Meunier-Tardif:

> L'auditif et le visuel auront toujours une vision différente du monde. Pourquoi ne pas en tenir compte en pédagogie? 2

### 3.5 La théorie de de la Garanderie

Antoine de la Garanderie dans Les Profils Pédagogiques, Discerner les aptitudes scolaires discute également des mêmes réalités mais d'une manière beaucoup plus approfondie. Les réflexions qu'il nous livre émanent, en grande partie, de ses échecs en tant qu'étudiant dûs principalement à sa surdité de naissance. L'aide et la compréhension qu'il reçut à un moment donné de l'un de ses professeurs marquèrent fortement, pour ainsi dire, sa future pratique éducative.

---

1 MEUNIER-TARDIF, op. cit., pp. 78-79.

2 Ibid., p. 154.

Devenu enseignant, il découvrit par diverses observations que l'échec scolaire provenait généralement de deux causes:

(1) Par une non-homogénéité entre les stratégies du maître et le style de l'apprenant. 1

(2) Par une méconnaissance chez celui qui apprend de son propre processus mental. 2

C'est, en particulier, au deuxième élément que l'auteur s'attarde dans son ouvrage.

Comme professeur de philosophie, il avait pu noter, lors de dissertations, que ses étudiants fonctionnaient très différemment. Bref, il y retrouvait trois types méthodologiques: ceux qui écrivent spontanément, ceux qui planifient et ceux qui notent tout. De ceci, il conclut que les habitudes de comportement mental pouvaient peut-être expliquer ces différences.

Une expérience menée auprès de vingt "cracks" prouva davantage cette affirmation. Au cours de tables rondes, il invita ces élèves dits "brillants" à analyser leur mode de pensée. De cette enquête, un point important se dégagea: très peu d'entre eux utilisaient des procédés mentaux identiques. Alors, il émit l'hypothèse que "les aptitudes scolaires semblaient dépendre des processus mentaux". 3

---

1 DE LA GARANDERIE, Antoine
1982 Les Profils Pédagogiques, Discerner les aptitudes scolaires, Paris: collection Paidoguides Le Centurion, pp. 70-72.

2 Ibid., p. 55.

3 Ibid., p. 47.

Tous ces éléments se confirmèrent aussi chez une catégorie d'élèves en difficultés d'apprentissage. Ceux-ci, au nombre de huit, eurent dix séances d'environ deux heures chaque semaine au cours desquelles on ne parlait avec eux que de leurs méthodes personnelles de travail. Conclusion, tous avaient des habitudes mentales particulières.

Dans cet optique, l'auteur s'interrogea sérieusement à savoir si, par exemple, l'opposition méthodologique inconsciente entre l'étudiant et l'enseignant ne constituerait point une des causes de ces cas d'élèves en difficultés scolaires. C'est à la suite de séminaires avec divers groupes d'enseignants que cela put effectivement se vérifier et s'avérer véridique.

De tout cela, Antoine de la Garanderie conclut finalement que les "habitudes évocatives" étaient de deux ordres: auditive et visuelle. Celles-ci se définissent dans les termes de l'auteur comme "deux formes de mémorisation (...) d'où résultent deux modes de compréhension". [1] De par cette définition, comprendre ne peut être dissocié de l'image mentale car cette dernière est à la fois "la matière" de l'acte de mémorisation et de l'acte de compréhension.

Néanmoins, toujours selon l'auteur, il y aurait différentes formes d'images auditives et visuelles. De fait, quatre paramètres regrouperaient chacune de ces "langues pédagogiques", les

---

[1] DE LA GARANDERIE, op. cit., p. 72.

deux premiers se situant au stade de l'inférence immédiate et les deux derniers au stade du raisonnement.

**OPERATIONS MENTALES**

| Simples | Evocations visuelles | Evocations auditives |
|---|---|---|
| 1. Evocation des choses, des êtres, des scènes, des gestes. | 1. Le sujet voit en image mentale, donc visuelle, les choses, les êtres, les scènes et les gestes. | 1. Le sujet entend parler par une image mentale, donc auditive de ces choses, de ces êtres, de ces scènes, de ces gestes. |
| 2. Evocation des mots. | 2. Le sujet voit en image mentale, donc visuelle, les mots à leur place dans la page et comment ils sont écrits, et se font les accords grammaticaux par la vue. | 2. Le sujet entend en image mentale, donc auditive, les mots prononcés dans des séries de mots et se font les accords grammaticaux par l'oreille. |
| **Complexes** | | |
| 3. Evocation des rapports et des relations: lois, causes-effets, principes à conséquences... etc... | 3. Le sujet voit les figures géométriques, les équations, les règles de grammaire sur le livre, sur le cahier, comme ils sont visuellement posés. | 3. Le sujet entend l'énoncé des règles de mathématiques et de grammaire... |
| 4. Evocation en complétant, en prolongeant, en innovant. | 4. Le sujet opère visuellement ces évocations. | 4. Le sujet opère auditivement ces évocations. |

[1]

---

[1] DE LA GARANDERIE, op. cit., p. 102.

L'individu cependant ne gère pas nécessairement un seul de ces paramètres. En réalité, plusieurs combinaisons peuvent se faire pour constituer le profil pédagogique de celui-ci. Dans certains cas, la personne pourra même avoir des paramètres des deux langues pédagogiques. Comme l'explique l'auteur:

> Les élèves qui sont parvenus à faire intervenir une seconde langue pédagogique dans leurs activités d'apprentissage scolaire sont pratiquement toujours très bons. 1

Ce que cette recherche amène d'intéressant c'est nulle doute la possibilité, au moyen du diagnostic et de l'entraînement pédagogiques, de sortir l'individu d'un moule que l'on pensait jusqu'ici inné et immuable:

> S'il est vrai que les aptitudes scolaires reposent sur des habitudes évocatives, si celles-ci sont - pour et par des causes diverses - limitées dans leur forme et dans leurs fonctions, il est sûr qu'un diagnostic pour les identifier et la mise en place d'exercices appropriés pour remédier aux lacunes constatées seront efficaces. 2

Comme l'affirment également Clouzot et Bloch, le style d'apprentissage n'est pas du tout figé; il peut se modifier en fonction des apprentissages que la personne "choisit, des terrains qu'elle traverse, des résultats qu'elle obtient, mais aussi en fonction de la conscience qu'elle a de son style d'apprentissage, de sa volonté de l'enrichir de nouveaux facteurs qui le rendent plus performant. Prendre conscience de son style

---

1 DE LA GARANDERIE, op. cit., p. 144.

2 Ibid., p. 158.

d'apprentissage, travailler à le transformer, à le compléter, c'est APPRENDRE A APPRENDRE". [1]

Ces écrits qui tentent à démontrer qu'il n'existe que des profils universels auditifs et visuels sont bien sûr des hypothèses. En somme, aucune théorie, pourrait-on dire, n'a vraiment réussi à se faire accepter par la majorité des gens. Aussi, opter pour l'une ou l'autre c'est souvent privilégier un quelconque sentiment. D'autre part, il faut admettre qu'il y a eu jusqu'à maintenant peu de recherches sur le sujet élaborées à partir d'observations et d'expérimentations à l'exemple des études de Lafontaine et de de la Garanderie. C'est, en grande partie, ces modestes preuves dont quelques-unes ont pu être vérifiées dans notre pratique éducative qui ont fait que nous avons accepté cette théorie plutôt qu'une autre.

L'individu, qu'il soit auditif, visuel ou l'un et l'autre, aura toujours malgré tout certaines caractéristiques propres. A cause de cela, le contenu pédagogique atteindra rarement tous les besoins et intérêts de chaque apprenant. Une approche éclectique n'aiderait-elle pas néanmoins à en atteindre un plus grand nombre?

---

[1] CLOUZOT et BLOCH, op. cit., p. 279.

## CHAPITRE IV

### Les composantes de l'approche éclectique

Au cours des chapitres qui ont précédé, nous avons pu constater que maintes raisons peuvent parfois justifier le rejet ou l'acceptation d'une théorie méthodologique. L'analyse des conceptions langagières révèle d'une part que bon nombre d'idéologies sont en quelque sorte des systèmes clos à l'intérieur desquels se retrouvent inévitablement des interdits et par conséquent des limites. Le courant actuel vers lequel paraît vouloir s'orienter l'enseignement des langues secondes et étrangères se bute aussi inconsciemment à cette réalité malgré que l'on dit accorder davantage d'importance aux intérêts et besoins des apprenants. Cette dernière approche dite communicative rejette en effet à son tour des éléments de d'autres méthodologies en particulier celles fondées sur les découvertes de la psychologie béhavioriste.

En ce qui a trait à l'approche éclectique, il est cependant difficile d'en cerner toutes les caractéristiques car aucun ouvrage jusqu'à présent ne s'est vraiment attardé à étudier en profondeur cette conception. De fait, uniquement de brèves définitions d'auteurs ici et là en constituent les quelques sources de références. Ainsi, pour Mackey par exemple l'approche éclectique s'associe, en soi, globalement à ce qu'on appelait en France la méthode active c'est-à-dire "un compromis entre la méthode directe avec tout ce qu'elle demande et exige

du professeur, plus cette prétendue inexactitude qu'elle présente pour l'étudiant, et les méthodes plus formelles qui s'appuient sur les règles de la grammaire et sur la traduction". [1]

Bref, comme le dit Wilga M. Rivers:

> Eclecticists try to absorb the best techniques of all the well-known language-teaching methods into their classroom procedures, using them for the purposes for which they are most appropriate. 2

Jusqu'ici donc, on a surtout tenté de voir l'éclectisme dans l'enseignement d'une langue cible comme un quelconque amalgame discriminatoire de techniques supposément "riches" empruntées de d'autres méthodes déjà connues.

Cette dernière citation formulée par Rivers met néanmoins clairement en relief à notre avis les deux grandes composantes du modèle éclectique à savoir: l'enseignant et l'outil didactique. Aussi, nous chercherons, dans ce chapitre, à identifier les particularités de l'une et l'autre.

## 4.1 L'enseignant

L'enseignant de langue seconde a vu son rôle se modifier avec les décennies. Du simple transmetteur de connaissances

---

1 MACKEY (1972), op. cit., p. 213.

2 RIVERS, Wilga M.
1968 Teaching Foreign-Language Skills, Chicago: The University of Chicago Press, pp. 21-22.

qu'il était jadis, on a exigé de lui qu'il incite également au savoir-faire et plus encore au savoir pur. [1] L'approche langagière contribua, à vrai dire, à créer ces exigences de l'agir éducatif. En soi, on imposait une méthodologie et, du même coup, on désirait façonner une manière d'être commune; le moule, en d'autres termes, visait à intégrer tous et chacun dans une quelconque conformité de la méthodologie et de la pratique pédagogique.

En soi, cette réalité n'a pas vraiment changée. L'approche communicative, en effet, formule elle aussi ses propres règles et, de cette façon, continue ainsi à astreindre l'enseignant à une action pédagogique linéaire. Or, comme le souligne McArthur, l'enseignant de nos jours cherche à s'opposer de plus en plus à ce dogmatisme y préférant une attitude davantage critique et ouverte devant les conceptions langagières qu'on lui propose. Dès les années 60, cette tendance commença déjà à s'amorcer:

> A kind of eclecticism began to emerge, where a teacher could make a choice among the options available, and people began to show less inclination to be fanatical over the merits of one method and the demerits of all the others. 2

Chercher toutefois à définir les caractéristiques de l'enseignant dans une perspective éclectique c'est selon nous s'associer au préalable à une philosophie de l'éducation non

---

1 Pour Olivier Reboul, op. cit., le savoir pur constitue le stade le plus élevé de l'acte d'apprendre. C'est la faculté du raisonnement, de l'analyse, de la compréhension.

2 MCARTHUR, op. cit., pp. 101-102.

traditionnelle. C'est pour cela que nous voulons partager au départ cette affirmation de Hayat Mirza dans laquelle elle compare l'enseignant à un A.D.C. c'est-à-dire à un agent actif de développement culturel:

> L'A.D.C. est (...) une personne qui s'intègre dans la structure présente, sans l'accepter telle quelle. Il fonctionne dans le système établi, sans s'y soumettre totalement. Il s'adapte à la tradition, mais ne s'y résigne pas. Il la dépasse et innove. 1

Comme nous l'avons signalé précédemment, les données portant sur l'éclectisme sont à la fois succinctes et imprécises. D'une part, rares sont les documents qui tentent véritablement de définir un comportement éclectique chez l'enseignant.

Certes, tout enseignant quel qu'il soit se fait une image du soi-disant "vrai pédagogue". Sans se tromper, celle-ci se rapproche dans bien des cas de certains traits de l'éclectisme tels que créativité, ouverture d'esprit, dynamisme, respect de l'apprenant, autonomie, etc.

---

1 MIRZA, Hayat
1978 L'Enseignant et Sa Boussole, Montréal: Editions Paulines & Apostolat des Editions, pp. 213-215.

Malheureusement , face à une telle panoplie de caractéristiques individuelles, on est souvent porté à croire naïvement que l'éclectisme est le propre des gens déjà prédisposés à un tel état d'être, ne laissant ainsi porte ouverte qu'à une élite de la fonction éducative.

Dans notre optique toutefois, l'attitude ou le comportement éclectique n'est nullement l'apanage exclusif d'une catégorie privilégiée. Pour nous, c'est également une valeur qui se découvre, se développe et s'actualise par un cheminement pédagogique "consenti".

Les nombreux ouvrages traitant d'éducation véhiculent une multitude de dimensions parmi lesquelles il peut paraître difficile de dégager objectivement celles qui sont vraiment les plus significatives.

Cependant, dès que l'on s'attarde à ce genre de documents l'on s'imprègne qu'on le veuille ou non d'une certaine vision qui est reflet, en quelque sorte, de notre compréhension et, bien sûr, de notre propre critique. C'est ainsi que nous avons sorti un certain nombre de traits que nous avons regroupés en trois volets distincts. Nous les avons désignés comme suit:

(1) Enseignant vs Enseignant
(2) Enseignant vs Apprenant
(3) Enseignant vs Technique

(1) Enseignant vs Enseignant

McArthur dans A Foundation Course for Language Teachers fait la remarque suivante: "However good the materials are, however shiny the technology, the human guide remains central." [1] De cette courte phrase découle précisément toute l'interrogation de la profession enseignante.

Il est évident que tout éducateur transmet dans son enseignement une part importante de sa personnalité laquelle, dépendamment de son intensité, influencera la façon d'agir de l'enseigné voire même finalement le goût de celui-ci à apprendre.

Combien de fois, en effet, voit-on des étudiants très motivés dans l'apprentissage d'une langue cible devenir soudainement apathiques et dégoûtés de cette discipline au cours d'une année subséquente. S'il peut y avoir plusieurs raisons à cette démotivation (puberté, stress scolaire, etc.), il arrive souvent que l'élève en rejette la responsabilité sur son professeur.

Mais quelle que soit la raison véritable du désintéret de l'étudiant, il nous faut admettre qu'il existe dans les faits une hiérarchie enseignante:

---

1 MCARTHUR, op. cit., p. 83.

> Au plus bas degré (...) il faut placer ces instituteurs, ces professeurs incapables, il y en a, qu'aucune passion ne semble animer. Ils n'en savent pas lourd; ils en font le moins possible. (...) Le bon professeur est d'un ordre supérieur; il aime son métier, dans lequel il trouve non seulement un gagne-pain, mais aussi une raison d'être. 1

En ce qui nous concerne, c'est dans cette perspective que nous voyons l'essence même de l'éclectisme. L'enseignant doit, selon nous, parvenir dans un premier temps à dépasser le "seuil de la moyenne" et par la suite tendre vers les hauts niveaux de l'échelle hiérarchique. En d'autres termes, il doit y avoir chez l'enseignant au préalable le désir d'un cheminement pédagogique constant; c'est, en somme, l'exigence première, à notre avis, d'une démarche vers l'éclectisme.

En un mot, nous percevons chez l'éducateur quatre qualités de base indispensables:

(a) Attrait pour la profession

(b) Intérêt pour l'apprenant

(c) Motivation et connaissances suffisantes dans la matière à enseigner

(d) Esprit critique face aux nouvelles tendances éducatives

---

1 GUSDORF, Georges
1966 Pourquoi des Professeurs?, Pour une Pédagogie de la Pédagogie, Paris: Petite Bibliothèque Payot, pp. 54-55.

Ces qualités ne présentent aucunement un portrait utopique de l'enseignant car celui qui le veut réussira toujours à développer jusqu'à un certain niveau ces divers ingrédients.

(2) Enseignant vs Apprenant

De plus en plus, l'on semble prendre conscience en éducation que l'apprenant est vraiment le centre de l'activité pédagogique. Les nouveaux programmes, comme nous l'avons déjà signalé, sont tous unanimes à véhiculer ce principe qui pourtant n'est pas nouveau. De même, certains auteurs contemporains dénotent fortement cette préoccupation et en font, bien souvent, leur cheval de bataille.

Il existe, bien sûr, une différence entre reconnaître cette nécessité et finalement la vivre dans le milieu. En un mot, l'éducateur se voit confier une responsabilité envers l'enseigné pour laquelle il a rarement à rendre des comptes. Or, s'il ne possède pas au départ de ces qualités dont nous faisions mention, tout est voué à l'échec. Cette réflexion de Peter Strevens enrichit certainement nos dires:

> Our students are developing human individuals, with a past before we meet them, a present while in our care, and a future after they leave us. They each have their own pace and programme of intellectual and social development, and what we do while they are with us ineluctably affects their future attitudes and abilities as they metamorphose from the chrysalis of the student to the butterfly of the citizen. 1

---

1 STREVENS, Peter
1980 Teaching English As An International Language, From Practice to Principle, England: Pergamon Press Ltd, pp. 3-4.

L'enseignant à ce niveau devrait pouvoir actualiser au moins trois fonctions:

(a) Respecter les différences psychologiques, familiales et sociales

(b) Associer son enseignement aux styles universels d'apprentissage

(c) Apprendre à communiquer efficacement

Il est un fait qu'il existe, dans toute classe, autant de différences qu'il y a d'individus. De fait, celles-ci réfèrent à tant de variables qu'il devient utopique de penser simplement que tous puissent fonctionner de façon identique. Cela s'explique, entre autres, par les multiples différences psychologiques, familiales et sociales.

Malgré ces contraintes, chacun doit avoir la possibilité d'apprendre. Mais pour que cette dimension soit atteinte, cela signifie aussi que l'enseignant connaît bien les divers mécanismes ou modes d'apprentissage. Souvenons-nous que les auditifs et les visuels ont des particularités propres. Chaque profil se décompose même en différents paramètres où se retrouvent encore des caractéristiques bien spécifiques; enfin, existent des profils "mixtes" où l'individu gère à la fois la langue pédagogique auditive et la langue pédagogique visuelle. L'ignorance de ces éléments révèle, en quelque sorte, que l'on ne fait qu'un enseignement de façade.

L'auditif et le visuel, en outre, réagissent différemment aux messages verbaux. Aussi, le discours éducatif doit-il

constamment s'adapter à la circonstance du moment présent:

> La communication verbale peut perturber les relations autant qu'elle peut les favoriser. Elle peut aussi bien éloigner l'enseignant de ses élèves que le rapprocher d'eux. Tout dépend de la qualité et du degré de pertinence de l'intervention que l'enseignant choisit de faire dans une situation donnée. 1

(3) Enseignant vs Technique

On pourrait penser que la possession des nombreuses caractéristiques données jusqu'ici suffirait à assurer le succès de toute activité éducative. Il est certain que, dans bien des cas, elle améliorerait, à elle seule, un grand nombre de situations de classe déjà déficientes.

Jadis, l'on concevait l'enseignement un peu comme de l'information. L'apprenant avait un rôle passif qui consistait presque exclusivement à emmagasiner des connaissances qu'on lui dictait. De nos jours, bien sûr, il ne serait guère question de restreindre l'enseignement à ce seul aspect. Reboul note à ce sujet:

> L'information n'est donc pas l'enseignement puisque d'elle même elle ne donne ni savoir-faire ni savoir. Et pourtant elle lui est indispensable, tant il est vrai qu'un savoir authentique se constitue toujours sur une base de non-savoir. 2

Aussi, nous ne pouvons, pour cette raison, rejeter cet élément de l'acte d'enseignement. Pour Byrne, par exemple,

---

1 GORDON, Thomas
1979 Enseignants Efficaces, Une Nouvelle Approche de l'Education, Montréal: Editions du jour inc., p. 4.

2 REBOUL, op. cit., p. 39.

l'information s'associe au stade de présentation d'une activité d'apprentissage:

> At the presentation stage, the teacher's job is to serve as a kind of informant. He knows the language; he selects the new material to be learnt (drawing on the textbook, using ancillary aids etc) and presents it in such a way as to make its meaning as clear and as memorable as possible. 1

En résumé, la technique c'est à la fois savoir informer, instruire et guider.

## 4.2 L'outil didactique

Nous aurions pu sûrement consacrer l'ensemble de ce chapitre uniquement à la description de l'outil didactique. En procédant ainsi, il nous aurait été même possible sans doute d'en arriver, à peu de choses près, à une analyse aussi valable. Mais, comme nous l'avons précisé dans les premières pages, l'approche éclectique, à notre avis, ne se réflète pas seulement des ingrédients d'un manuel ni des seuls traits d'une attitude enseignante; elle est vraiment, selon nous, la combinaison de ces deux aspects.

Depuis de nombreuses années, le domaine de l'enseignement des langues s'est vu enrichir d'une multitude de méthodes allant du manuel purement traditionnel à ceux de types audiolingual, structuro-global, situationnel et autres. Les titres eux aussi

---

1 BYRNE, Donn
1978 Teaching Oral English, London: Longman Handbooks for Language Teachers, Fourth edition, p. 2.

ont passé jusqu'ici par une gamme extrêmement variée partant du banal "J'apprends l'anglais" à des vocables comme "Spectrum", "PAL", "Connections" et enfin des expressions imagées du genre "Rhyme & Reason", "Meet the Press" et "The Mind's Eye". [1] Or, que peut-on dire de plus si ce n'est que tout semble possible.

Dans cette seconde partie, nous ne prétendons absolument pas créer de toute pièce une méthodologie nouvelle. Notre but, en réalité, est beaucoup plus modeste puisqu'il vise simplement à poser les fondements essentiels à toute approche méthodologique qui se voudrait éclectique à la fois dans son contenu et dans ses procédés et cela afin de satisfaire les besoins langagiers des auditifs et des visuels. Ces fondements correspondent à quatre critères à savoir:

(1) Développement des compétences primaire, linguistique et communicative

(2) Intégration des quatre habiletés linguistiques: Ecouter, parler, lire et écrire

(3) Nécessité d'un fréquent enrichissement externe authentique

(4) Liberté d'utilisation de tout moyen significatif pour l'apprenant

---

[1] Référence française: SILICANI, Gino et Jeanne GRISE-ALLARD 1976 J'apprends L'anglais, Montréal: Editions du jour.

Références anglaises: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS 1983 Cambridge ESL English as a Second Language, New York: Cambridge University Press et REGENTS PUBLISHING COMPANY INC. 1983 Livret publicitaire

(1) Développement des compétences primaire, linguistique et communicative

L'enseignement des langues, comme nous l'avons indiqué, s'oriente de plus en plus vers ce qu'on appelle l'approche communicative. Au Québec, par exemple, le Programme d'Etudes Primaire, Anglais, langue seconde s'identifie clairement à ce courant majeur dans l'enseignement de la langue cible. Les objectifs généraux situent, en effet, d'une façon non équivoque, cette tendance "révolutionnaire" de la réforme pédagogique. Au niveau des principes, ce programme précise, entre autres, qu'il "est essentiel d'accorder la priorité au message d'abord, à la forme ensuite". [1]

Comme on peut s'en douter dès que l'on se met à parler de communication surgissent du même coup une avalanche d'hypothèses et d'interrogations. Faut-il enseigner uniquement la compétence linguistique? La compétence linguistique est-elle un prérequis indispensable à l'acquisition de la compétence communicative? La compétence communicative devrait-elle précéder la compétence linguistique? En fait, autant de questions encore partiellement résolues.

Perez [2] souligne, on se souviendra, que pour Savignon la compétence communicative peut se développer indépendamment de la compétence linguistique et que, dans les faits, elle devrait

---

[1] MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC (1981), op. cit., p. 18.

[2] PEREZ, op. cit., p. 38.

précéder cette dernière. D'autres auteurs comme Rivers, par contre, admettent totalement l'inverse de cet argument.

En réalité, nous adoptons davantage cette dernière opinion car elle nous semble beaucoup moins endoctrinante et également plus compatible avec les théories universelles d'apprentissage. Nous sommes d'avis qu'une méthode d'enseignement d'une langue cible devrait avoir comme objectif l'acte communicatif. Dans un sens, c'est peut-être ce qu'on reproche à bien des manuels c'est-à-dire de ne développer que des habiletés linguistiques. Néanmoins, il faut avouer qu'en dépit de toute bonne volonté, le milieu-classe peut difficilement se substituer d'une façon continue au monde extérieur. En somme, il va toujours exister des styles pour lesquels doivent correspondre des modalités bien particulières. Bref, axer une méthodologie sur l'unique compétence communicative c'est courir le risque de ne former qu'une infime élite d'apprenants des langues secondes et étrangères.

Nous pensons qu'une méthode d'enseignement devrait, au départ, développer une "compétence primaire". Cette expression que nous inventons pour le besoin de cette analyse se définirait à peu près en ces termes:

> Acquisition d'un nombre limité d'éléments langagiers de base par le geste, le mime, l'image et l'objet.

N'oublions pas que dans tout apprentissage, l'auditif et le visuel se constituent des images mentales que de la Garanderie nomme aussi "habitudes évocatives". Aussi, nous paraît-il

fort important, dans une première phase, d'inculquer un fondement général qui soit significatif pour tous les styles.

Suite à cela, l'étudiant doit se nourrir d'ingrédients de connaissances plus avancées de cette même langue. C'est ce que l'on appelle alors la "compétence linguistique" ou dans les mots de Littlewood les activités d'apprentissage pré-communicatives:

> The learning activities themselves are "pre-communicative" (...) they aim to equip the learner with some of the skills required for communication, without actually requiring him to perform communicative acts. 1

C'est, en quelque sorte, à ce stade du "skill-getting" que s'attaquent les nouveaux programmes et, en définitive, bien des adeptes de l'approche communicative.

Enfin, la troisième compétence résulte dans la simulation d'une activité ou d'une situation ou comme le dit Savignon: "the ability to function in a truly communicative setting, that is, in a dynamic exchange". 2

L'échantillon que nous donnons à la page suivante s'inspire de ce dernier type de compétence. Dans cet exemple, l'on demande à des étudiants, au terme d'une leçon sur les voyages, de s'exprimer dans une situation. Dans ce cas, aucune pratique

---

1 LITTLEWOOD, op. cit., p. 8.

2 SAVIGNON, Sandra J.
1972 Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching, Language and the Teacher: A series in Applied Linguistics, Volume 12, Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc., p. 8..

préalable n'est permise. La compétence linguistique acquise devient, pour eux, le seul atout dont ils peuvent bénéficier.

| ACTIVITY A Spontaneous dialogue | Level: Sec 3 |
|---|---|
| Number of students per group: 3 or 4 | |
| One is the travel agent and the others are the clients. | |
| Materials: tourist folders<br>brochures<br>maps | |
| Situation: The travel agent describes to you different types of group tours using tourist folders, brochures, and maps. Engage in a conversation. | |

(2) Intégration des quatre habiletés linguistiques: Ecouter, parler, lire et écrire

Beaucoup de divergences d'opinions ont déjà été entendues en ce qui a trait à l'intégration des habiletés linguistiques dans un cours de langue. Jusqu'à maintenant, on a connu, à vrai dire, deux grandes écoles de pensée, la première englobant les partisans de la lecture et de l'écriture et la seconde ceux de l'écoute et du parler. Souvent, on a même tenté de prouver ou de rejeter l'une ou l'autre de ces croyances en comparant l'apprentissage d'une langue cible à celui de la langue maternelle. De cette comparaison, l'on pensait enfin s'assurer du vrai ou du faux de la théorie.

Très vite se creusa le fossé entre les méthodes dites traditionnelles et celles soi-disant modernes.

La langue écrite et la langue parlée sont, d'après les dires de la linguistique, deux codes distincts possédant chacun leurs règles particulières. Malgré cela, on s'est aperçu que, dans l'enseignement d'une seconde langue, le code écrit interfère nullement sur le code oral; au contraire, il serait "une valeur rassurante" [1] pour l'apprenant et, de plus, un "apport de sens dans l'apprentissage". [2]

Aussi, n'est-il pas surprenant de constater présentement que l'approche communicative préconise l'intégration des quatre habiletés; c'est également un élément que nous partageons dans une méthodologie éclectique. Plus particulièrement, nous pensons que ces habiletés devraient s'incorporer dans toute unité didactique, en outre, que des activités devraient aussi permettre d'actualiser plus d'une habileté linguistique. En réalité, il s'agit chaque fois de se demander si l'activité utilisée est significative autant pour l'auditif que pour le visuel.

Afin d'illustrer davantage ce point, prenons l'exemple suivant. Un texte de lecture est passé à toute la classe. L'objectif vise à améliorer l'habileté à la lecture de chaque apprenant.

Or, il faut bien avouer que la simple lecture du texte n'est nullement suffisante si l'on désire améliorer cette habileté. En somme, il s'agit de se demander s'il n'existerait pas

---

1, 2 LEBLANC, Raymond
1974 "Les rapports entre la langue écrite et la langue parlée dans l'enseignement de la langue seconde", Actes Québec, Mai 1973, Quatrième Colloque, publication B-44, Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, p. 36.

un lien entre les divers éléments du texte et la facilité de l'étudiant à le lire. On a sûrement le droit de supposer au départ que l'image mentale que l'apprenant se fait à la lecture des mots et des phrases à partir de leur son, de leur graphie et de leur sens jouera, à un certain degré, sur son habileté.

En un mot, dans une approche éclectique l'on doit constamment s'interroger sur la pertinence du procédé et sur son impact sur l'un et l'autre des profils en présence.

Résumons tout ceci à l'aide de ce court texte à la suite duquel nous proposons un modèle possible d'intervention.

Wendy and I are neighbors. We live in Sherbrooke. I am a salesgirl and she is a dentist. Both of us are really good friends. We play sports together and do all kinds of other activities. Like me, Wendy enjoys traveling. This summer we plan to take a trip to France or to Acapulco.

INTERVENTION

OBJECTIF: Améliorer l'habileté à la lecture de chaque apprenant.

1. PREMIERE LECTURE

But: Vérifier les niveaux de difficultés.

Difficultés possibles
- (a) prononciation Ex: neighbors, both
- (b) vocabulaire Ex: neighbors, live, both, traveling
- (c) compréhension globale du texte

2. DIAGNOSTICS

Exercices de prononciation

Exercices sur le vocabulaire: mots-croisés, définitions des mots, association du mot à l'image

Exercices sur la compréhension du texte: questions orales et écrites

3. SECONDE LECTURE

But: Vérifier la valeur des diagnostics posés et renforcer certains d'entre eux au besoin.

4. TROISIEME LECTURE

But: Vérifier l'amélioration de l'habileté à la lecture du texte.

5. EXPANSION

Lecture d'un nouveau texte utilisant les principaux mots du texte précédent.

But: Vérifier la pertinence de l'intervention utilisée.

(3) Nécessité d'un fréquent enrichissement externe authentique

Dans un récent ouvrage, Eddy Roulet soulève l'interrogation suivante:

> Comment peut-on acquérir cette compétence de communication, caractérisée par la maîtrise des actes de langage dans le discours, dans une langue seconde, si l'on n'a pas la chance d'être élevé ou de vivre dans la communauté qui parle cette langue! 1

L'auteur pose fort bien, en soi, ce dilemme qui se vit tous les jours par l'enseignant et l'enseigné. Cela est véritablement dans les faits la plus grande contrainte que tous et chacun se doivent d'accepter car, comme nous l'avons dit déjà, l'école ne peut être que l'illusion de la vie réelle et authentique d'une seconde communauté. Malgré tout cela, des enseignants réussissent parfois à trouver des moyens par lesquels ils amènent l'apprenant à vivre une parcelle de cette réalité. Malheureusement, il faut bien s'en rendre compte, c'est un stade encore peu exploré par les méthodologies modernes. C'est ce que l'on pourrait appeler, en d'autres mots, un niveau élevé de renforcement langagier.

Le manuel moderne devrait permettre, en réalité, ce pas de plus vers l'authenticité. Pourquoi, par exemple, à une leçon sur les voyages ne devrait-il pas correspondre un documentaire filmé ou une lecture authentique au lieu d'être constamment un outil restructuré ou réaménagé pour un besoin d'apprentissage? Pourquoi dans une leçon où on apprend à écrire une lettre, ne

---

1 ROULET, Eddy
1980 Langue Maternelle et Langues Secondes, Vers une pédagogie intégrée, France: Hatier-Credif, p. 82.

devrait-il pas y avoir des échanges de lettres entre groupes linguistiques?

En soi, l'approche éclectique force à trouver des solutions et non à se contenter de l'éternelle routine. L'étudiant doit se voir offrir toutes les chances pour vraiment aimer apprendre.

(4) Liberté d'utilisation de tout moyen significatif pour l'apprenant

La plupart des méthodologies, comme nous l'avons longuement démontré, ont à la fois des lois qui permettent et qui interdisent. Certaines tolèrent la langue maternelle, d'autres la rejettent; certaines prônent un enseignement inductif de la grammaire, d'autres un enseignement déductif; certaines préconisent une approche structurale, d'autres une approche axée sur la communication, bref, des différences sans cesse divergentes. Et toujours, on se pose cette question: Pourquoi y a-t-il tant d'échecs, tellement de désintérêt?

Force est de constater qu'en dépit du fait que l'on prêche fortement l'importance de tenir compte de l'apprenant, ce dernier est souvent laissé pour compte. Et tout cela parce qu'on a banni des moyens qui seraient, pour quelques étudiants du moins, des "bouées de sauvetage"? Au nom de quels principes humains, décide-t-on pour tous des mêmes ingrédients d'apprentissage et, pire encore, des mêmes stratégies à utiliser?

# CONCLUSION

Le succès d'un cours de langue ne tient nullement à un seul facteur que ce soit l'approche méthodologique, l'enseignant ou le groupe d'étudiants. C'est un peu ce que nous avons tenté de dégager tout au long de ce mémoire.

Pour nous, il aurait été toutefois impensable de formuler une conception de l'enseignement de la langue cible sans, au préalable, cerner dans l'histoire les forces et les faiblesses des principaux courants langagiers. En réalité, cette première étape nous a fait prendre davantage conscience du danger, d'une part, du parti pris idéologique mais aussi nous a-t-elle mieux éveillés à cette nécessité désormais de saisir l'essence même des éléments de l'ensemble pédagogique pour réussir finalement à faire des choix vraiment réfléchis et non purement impulsifs ou inconsidérés.

Les écrits contemporains font de plus en plus état de préoccupations de ce genre. Ces quelques lignes de Strevens en sont un témoignage éloquent:

> (...) second language learning now emerges as a process and a task which for its further improvement requires an ever-deepening knowledge of its three equipollent elements: the mind of the learner, the nature of the language, and the skill of the teacher. 1

---

1 STREVENS (1977), op. cit., p. 11.

En somme, il ne suffit pas simplement de rejeter une théorie pour se prévaloir d'une autre. Il s'agit également de se demander jusqu'à quel point le changement que l'on adopte incorpore véritablement une compréhension et une connaissance suffisantes des parties qui sont impliquées dans le processus.

Or, lorsque l'on regarde de près les différentes démarches méthodologiques des langues secondes et étrangères, l'impression qui nous reste est soit cette évidente exagération dans la priorité que l'on accorde à l'un ou l'autre des éléments de cet ensemble à savoir l'enseignant, les étudiants et les matériels ou encore le peu d'intelligibilité que l'on a de chacun d'eux à l'intérieur du modèle qu'on nous impose ou auquel on accepte librement d'adhérer.

La méthode grammaire-traduction, on le sait déjà, placait beaucoup d'importance sur la mémorisation de règles et de mots. Par ce procédé se définissaient dès le départ gagnants et perdants. Et pourtant l'enseignant admettait pareille pratique qui, dans les faits, ne favorisait que l'élitisme.

Les méthodes directes, elles aussi, tombèrent dans des extrêmes en s'opposant à toute référence à la langue maternelle. Ainsi, bien des étudiants se virent, d'un seul coup, dans un monde complexe vide de repères et de significations. L'enseignant, quant à lui, n'était guère plus préparé à ce changement d'envergure qui l'obligeait soudain à enseigner la langue et non plus uniquement au sujet de celle-ci.

L'approche audiolinguale ou structurale crut de son côté détenir la solution en se calquant sur les résultats expérimentales du béhaviorisme. Le langage devenait, du jour au lendemain, un conditionnement comportemental semblable à celui que l'on pouvait provoquer chez les animaux. Apprendre s'associait dès lors à l'acquisition hors contexte d'une nouvelle série d'habitudes. Combien de manuels véhiculèrent ces uniques principes et combien d'enseignants se laissèrent ainsi convaincre que la langue était une simple mécanique aveugle stimulus-réponse étrangère à toute activité consciente de l'esprit du sujet.

L'approche situationnelle formula cependant une règle nouvelle: le langage devait maintenant se concevoir comme une relation inséparable du sujet et de la situation. Le dialogue enregistré, doublé cette fois de l'image, représentait, dans cet optique, le déclencheur dans l'apprentissage de la langue. Cette approche préconisait, à l'instar des précédentes, la prédominance de l'écoute et du parler. Aussi, ne faut-il pas s'étonner, comme ce fut le cas pour ces dernières, du succès mitigé de cette autre technique langagière. En soi, malgré ce renforcement additionnel du dialogue et de l'image, on n'aidait que cette catégorie d'apprenants pour lesquels l'habitude évocative avait une correspondance immédiate avec l'exigence préliminaire fixée par ce type d'idéologie. Tous ceux, en d'autres mots, qui avaient besoin, en plus, d'un apport de la graphie devaient, dans un premier temps, s'astreindre à l'unique technique de l'audition et de la reproduction orale comme moyen

d'acquisition de la langue. Une telle conception découlait, en réalité, de cette croyance en la primauté de la langue parlée:

> (...) il faut avant toute chose faire acquérir aux élèves la maîtrise des formes parlées de la langue. A cette fin, il faut apprendre non seulement à parler, mais aussi à entendre. Cette thèse est lourde de conséquence: elle implique que soit retardée l'étude de la langue écrite. L'écrit ne peut que gêner le professeur dans ses efforts pour conditionner ses élèves à partir d'une sorte de déconditionnement de la langue maternelle. 1

Maintenant, nous en sommes aux préludes d'un nouveau courant que l'on nomme "approche communicative". Déjà, cependant, on peut émettre certains doutes, entre autres, sur la capacité que l'on attribue à tous de pouvoir communiquer dans un début d'apprentissage et aussi sur cette conviction naïve dans la capacité miraculeuse de tous les enseignants à modeler au besoin des attitudes pour les associer à quelque nouveauté que l'on leur dicte.

Pour ces multiples raisons, il nous apparaît de plus en plus difficile maintenant d'accepter qu'un enseignement de la langue cible soit de nouveau régi par des normes limitatives.

L'approche éclectique, de la manière dont nous l'avons définie, permet en un sens à l'enseignant une plus grande autonomie dans sa fonction sans pour autant donner libre cours à un enseignement astructuré ou de passe-temps. En outre, ce genre

---

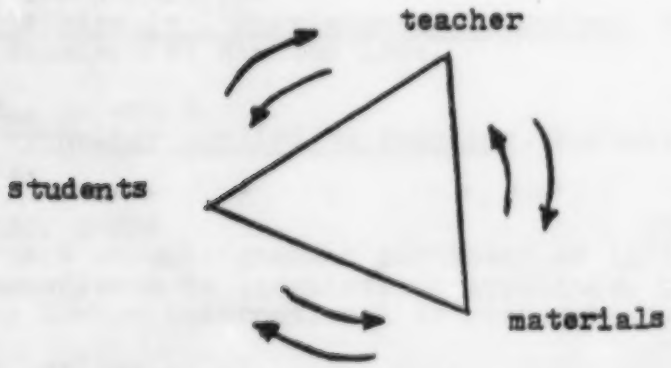
1 RENARD, op. cit., p. 47.

d'approche autorise-t-elle finalement que les matériels deviennent beaucoup plus ouverts aux divers moyens susceptibles d'aider l'étudiant dans son apprentissage. Chaque individu, rappelons-nous, a en lui un mode mental qui lui est propre. Ainsi, dans quelque situation que l'on se trouve se regroupent inévitablement des variantes de profils individuels. Cela requiert, en définitive, de l'outil didactique qu'il soit alimenté, de façon équilibrée, d'ingrédients significatifs pour les uns et pour les autres.

Or, comme nous le précisions dans le chapitre trois, nous avons le choix entre reconnaître une infinité de stratégies internes et, en conséquence, conclure en l'impossibilité de créer une méthodologie appropriée ou encore opter pour cette théorie de l'existence d'un mode binaire universel auditif et visuel qui laisserait alors entrevoir la possibilité d'une méthodologie qui soit davantage opérationnelle. Les travaux de Lafontaine et de de la Garanderie démontrent, en un mot, que par l'observation du comportement et la thérapie mentale, il devient possible de saisir des traits beaucoup plus révélateurs du processus de la connaissance.

Ce choix que nous avons fait s'harmonise, selon nous, avec la théorie même de McArthur par laquelle il n'y a plus vraiment d'éléments exclusivement dominateurs dans la situation éducative. Ainsi, l'enseignant, les étudiants et les matériels ne sont plus dans un ordre de priorité linéaire mais plutôt tendent à suivre un mouvement de circularité dans lequel chaque

élément est susceptible, au besoin et momentanément seulement, de devenir tant soit peu dominant. Cette perspective, en soi, va au-delà du paradigme qui croirait établir un équilibre immuable de tout l'ensemble.




(...) no component can be permanently dominant. Instead, each is free to rotate into primary position, and the whole may, for example, be linked with the concept of attention span and the need for variety. 1

L'approche méthodologique, en outre, ne s'identifie plus au seul système clos mais, au contraire, s'apparente à ce modèle qui s'ouvre de plus en plus afin d'intégrer et adapter tout ce qui devient signifiant et approprié pour celui à qui l'on enseigne.

---

1 MCARTHUR, op. cit., p. 88.

# REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ARSENEAULT, Claude et al.
1977 Transformation(s), Introduction à la pensée de Jung, Montréal: Cercle de psychologie analytique de Montréal, Ouvrage collectif, Editions de l'Aurore.

AUDET, Louis-Philippe
1971 Histoire de l'Enseignement au Québec, Tome 1, Montréal: Holt, Rinehart et Winston Ltée.

BIEHLER, Robert F.
1971 Psychology Applied to Teaching, Boston: Houghton Mifflin Company.

BOUDREAU, André
1977 "Vers un enseignement pertinent de la langue", Association canadienne de linguistique appliquée, publication B-62, Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.

BOULET, Gilles et al.
1967 Le Boréal Express, Journal d'histoire du Canada, Trois-Rivières: Les éditions Le Boréal Express Ltée.

BROOKS, Nelson
1964 Language and Language Learning, New York: Harcourt, Brace & World, inc., second edition.

BRUNET, Michel
1969 Québec Canada Anglais, Deux Itinéraires Un Affrontement, Montréal: Editions HMH.

BYRNE, Donn
1978 Teaching Oral English, London: Longman Handbooks for Language Teachers, Fourth edition.

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS
1983 Cambridge ESL English as a Second Language, New York: Cambridge University Press.

CECM
1893 Notice sur les Ecoles relevant du bureau des Commissaires Catholiques Romains de la cité de Montréal, Montréal: CECM.

CECM
1915 Notice sur les Ecoles administrées par la Commission des Ecoles Catholiques de Montréal, Montréal: CECM.

CHILDERS, J. Wesley
1968 Foreign Language Teaching, New York: The Center for Applied Research in Education, Inc.

CHRISTOPHERSEN, Paul
1973 Second-Language Learning, Myth and Reality, England: Penguin Education.

CLOUZOT, Olivier et Annie BLOCH
1981 Apprendre autrement, Clés pour le développement personnel, Paris: Les éditions d'organisation.

COMITE CATHOLIQUE
1921 Programme d'études de l'Ecole primaire complémentaire.

DE LA GARANDERIE, Antoine
1982 Les Profils Pédagogiques, Discerner les aptitudes scolaires, Paris: collection Paidoguides Le Centurion.

FILTEAU, Albert et Charles VILLENEUVE
1948 Conversation Anglaise à l'aide de l'Image, 1er livre, Guide du Maître, Montréal: Les Editions Schola Enrg.

FILTEAU, Albert et Charles VILLENEUVE
1948 Conversation Anglaise à l'aide de l'Image, 2e livre, Livre de l'élève, Montréal: Centre de Psychologie et de Pédagogie.

GEORGEAULT, P. et M. DANAN
1977 Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires, Etudes et documents, D.G.D.P., Québec: Ministère de l'Education.

GIRARD, Denis
1972 Linguistique appliquée et Didactique des langues, Paris: Armand Colin.

GIRARD, Denis
1977 L'enseignement des langues: où allons-nous?, Association canadienne de linguistique appliquée, publication B-62, Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.

GODIN, Louise
1982 A Practical Application of a Study of Errors of College Francophone Students Learning English, publication B-108, Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.

GORDON, Thomas
1979 Enseignants Efficaces, Une Nouvelle Approche de l'Education, Montréal: Editions du jour inc.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1964 Rapport Parent: Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province de Québec, Tome 2, Livre 2, Ronalds-Federated Limited, Imprimeur-Relieur.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC
1964 Rapport Parent: Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur l'Enseignement dans la Province de Québec, Tome 2, Livre 3, Ronalds-Federated Limited, Imprimeur-Relieur.

GUSDORF, Georges
1966 Pourquoi des Professeurs?, Pour une Pédagogie de la Pédagogie, Paris: Petite Bibliothèque Payot.

HACIKYAN, Agop
1967 Méthodologie de l'Enseignement de l'Anglais comme langue seconde, Handbook of Methodology of Teaching English as a Second Language, Montréal: Beauchemin.

HAMACHEK, Don E.
1975 Behavior Dynamics in Teaching, Learning, and Growth, Boston: Allyn and Bacon, Inc.

HARDING, David H.
1973 The New Pattern of Language Teaching, London: Longman.

JAKOBOVITS, Leon A. et Barbara GORDON
1974 The context of Foreign Language Teaching, Massachusetts: Newsbury House Publishers Inc.

KEEFE, James W.
1979 "Learning Style: An Overview", tiré de Student Learning Styles, Diagnosing and Prescribing Programs, Virginia: National Association of Secondary School Principals.

LACOURSIERE, Jacques et Hélène-Andrée BIZIER
1979 Nos Racines, l'histoire vivante des Québécois, Fascicule no. 77, Québec: Les Editions Transmo Inc.

LADO, Robert
1964 Language Teaching, New York: McGraw-Hill, Inc.

La Gazette de Québec, édition du 5 septembre 1765, copie conservée sur microfilm à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

LEBLANC, Raymond
1974 "Les rapports entre la langue écrite et la langue parlée dans l'enseignement de la langue seconde", Actes Québec, Mai 1973, Quatrième Colloque, publication B-44, Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.

LESSOIL, Béatrice et Raymond LAFONTAINE
1981 L'Univers des Auditifs et des Visuels, Québec: Les Editions du Nouveau Monde Inc.

LEVIN, Joel
1977 Learner Differences: Diagnosis and Prescription, U.S.A.: Holt, Rinehart and Winston.

LITTLEWOOD, William
1981 Communicative Language Teaching, An Introduction, London: Cambridge University Press.

MACIVER, D.A.
1978 La Formation des Enseignants au Canada, Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Volume 5, New Brunswick: University of New Brunswick.

MACKEY, William Francis
1971 Language Teaching Analysis, U.S.A.: Indiana University Press, 2nd printing.

MACKEY, William Francis
1972 Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues, France: Didier, Nouvelle édition traduite et mise à jour par Lorne Laforge.

MALENFANT-LOISELLE, L. et J.M. JONES
1978 Recherche des centres d'intérêts et des besoins langagiers des élèves de 9 à 11 ans en vue de l'élaboration du programme, langue seconde, niveau primaire, 16-2204-02, Québec: Ministère de l'Education.

MCARTHUR, Tom
1983 A Foundation Course for Language Teachers, London: Cambridge University Press.

MEUNIER-TARDIF, Ghislaine
1979 Le Principe de Lafontaine, Montréal: Edition Libre Expression.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1979 L'Ecole Québécoise: Enoncé de Politique et Plan d'Action, Québec: Ministère de l'Education.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1979 Enquête en vue de déterminer l'influence de l'environnement linguistique des élèves des 1er, 2ième et 3ième secondaires sur l'apprentissage de l'anglais, langue seconde, 16-3233-02, Québec: Ministère de l'Education.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1980 Analyse des besoins langagiers en anglais, langue seconde chez les élèves des quatrième et cinquième secondaires des écoles publiques du Québec, 16-3224-09, Québec: Ministère de l'Education.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1981 Le Matériel Didactique de Base pour l'Enseignement du Programme d'Anglais, Langue seconde au Primaire: Devis, 16-4311-03, Québec: Ministère de l'Education.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1981 Devis d'Implantation, Anglais langue seconde au primaire, 51-3859, Québec: Ministère de l'Education.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1981 Programme d'Etudes, Primaire, Anglais, langue seconde, 16-2204, Québec: Ministère de l'Education.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1982 Matériel de soutien à l'implantation des programmes du primaire, 51-3889-03, Québec: Ministère de l'Education.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC
1982 Programme d'Etudes, Anglais, langue seconde, Premier cycle secondaire, Version préliminaire, 16-3251, Québec: Ministère de l'Education.

MIRZA, Hayat
1978 L'Enseignant et sa Boussole, Montréal: Editions Paulines & Apostolat des Editions.

NATIONAL ASSOCIATION OF SECONDARY SCHOOL PRINCIPALS
1979 Student Learning Styles, Diagnosing and Prescribing Programs, Virginia: National Association of Secondary School Principals.

OLLENDORF, H.-G.
1873 Clef de la Nouvelle Méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois appliquée à l'anglais, Paris: Imprimerie Ch. Lambert.

PEI, Mario
1973 How to learn Languages and What Languages to Learn, New York: Harper & Row, Publishers, Enlarged Edition.

PEREZ, Marcel
1982 Méthodologie de la Classe de Conversation: Vers un Enseignement de la Compétence à Communiquer, Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme.

POLITZER, Robert L.
1970 Foreign Language Learning, New Jersey: Prentice-Hall, inc.

QUEBEC
1929 Programme d'études des classes primaires supérieures.

QUEBEC
1937 Programme d'études des Ecoles primaires élémentaires et primaires complémentaires.

QUEBEC
1942 Programme d'études des Ecoles primaires complémentaires.

QUEBEC
1952 Programme d'études des Ecoles primaires supérieures.

QUEBEC
1958 Programme d'études des Ecoles secondaires.

QUEBEC
1964 Manuels et Matériel Didactique autorisés pour l'année scolaire 1964-65, Québec: Département de l'Instruction Publique.

QUEBEC
1967 Programme d'études des Ecoles secondaires, Québec: Ministère de l'Education.

REBOUL, Olivier
1980 Qu'est-ce qu'apprendre?, Paris: Presses Universitaires de France.

REGENTS PUBLISHING COMPANY INC.
1983 Livret publicitaire

RENARD, Raymond
1965 L'enseignement des langues vivantes par la méthode audio-visuelle et structuro-globale de Saint-Cloud-Zagreb, Paris: Didier.

RIVERS, Wilga M.
1968 Teaching Foreign-Language Skills, Chicago: The University of Chicago Press.

RIVERS, Wilga M.
1972 The Psychologist and the Foreign-Language Teacher, Chicago: The University of Chicago Press.

RIVERS, Wilga M. et Mary S. TEMPERLEY
1978 A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language, New York: Oxford University Press.

ROULET, Eddy
1980 Langue Maternelle et Langues Secondes, Vers une pédagogie intégrée, France: Hatier-Credif.

SAVIGNON, Sandra J.
1972 Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching, Language and the Teacher: A series in Applied Linguistics, Volume 12, Philadelphia: The Center for Curriculum Development, Inc.

SILICANI, Gino et Jeanne GRISE-ALLARD
1976 J'apprends L'anglais, Montréal: Editions du jour.

SIRET, M.
1796 Elémens de la Langue Angloise ou Méthode Pratique pour apprendre facilement cette langue, Londres: E. Booker, No. 56, New Bond-Street, Nouvelle Edition.

STREVENS, Peter
1977 New Orientations in the Teaching of English, Great Britain: Oxford University Press.

STREVENS, Peter
1980 Teaching English As An International Language, From Practice to Principle, England: Pergamon Press Ltd.

UN FRERE DES ECOLES CHRETIENNES
1877 Cours théorique et pratique de Langue Anglaise, Montréal: J. Chapleau & Fils, Imprimeurs et Relieurs.

VINAY, J.P. et J. DARBELNET
1971 Stylistique comparée du français et de l'anglais, Montréal: Beauchemin.